

Министерство образования и науки Российской Федерации

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МАГНИТОГОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Г.И. НОСОВА»

ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов по результатам
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием**

**Магнитогорск
2016**

УДК 37.0
ББК У 43

Научный редакционный совет:

- доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики, психологии и социальной работы **О.В.Гневэк**
- заведующий кафедрой специального образования и медико-биологических дисциплин МГТУ, кандидат педагогических наук, доцент **Е.В. Исаева**
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин МГТУ **И.А. Кувшинова**
- кандидат философских наук, доцент кафедры всеобщей истории МГТУ **В.А. Чернобровкин**

Главный редактор - кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин МГТУ **И.А. Кувшинова**

Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В.Исаевой, В.А.Чернобровкина. – Магнитогорск : МГТУ, 2016. – 225с.

ISBN 978-5-9967-0846-8

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве», проведенной на базе кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова. В конференции приняли участие специалисты различных областей, среди которых преподаватели высших учебных заведений, сотрудники научных лабораторий, практикующие специалисты, руководители и работники центров развития ребёнка, фитнеса, студенты старших курсов, сотрудники детских образовательных учреждений из различных городов России, в том числе из Москвы, Санкт-Петербурга, Тулы, Бердянска (Украина), Нерюнгри (Якутия) Магнитогорска, Богородицка и др.

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

УДК 37.0
ББК У 43

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

ISBN 978-5-9967-0846-8

© «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», 2016

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН МАГНИТОГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА БЛАГОДАРИТ ВАС ЗА ОТКЛИК НА ПРИГЛАШЕНИЕ К УЧАСТИЮ В КОНФЕРЕНЦИИ И ВЫРАЖАЕТ ИСКРЕННЮЮ НАДЕЖДУ НА ДАЛЬНЕЙШЕЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!

Публикация представляемого сборника статей является подведением итогов ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием "Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве", организуемой и проходящей на базе кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова.

Традиционно в нём представлены вопросы самых разных направлений, активизировано внимание образовательному, туристско-рекреационному сервису, безопасности жизнедеятельности, современным проблемам дефектологии, психологии, педагогики и образования детей с ограниченными возможностями.

Содержание материалов сборника излагается в рамках междисциплинарного подхода, интегрируя данные психологии, педагогики, сервисологии, культурологии, медицины, гигиены и гинетики, а также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной дефектологии.

В сборнике представлены материалы исследований различного уровня (теоретических и экспериментальных) руководителей, учителей-логопедов, дефектологов; воспитателей, преподавателей, магистрантов и студентов образовательных учреждений, работников сервисных предприятий. Особую благодарность оргкомитет конференции выражает преподавателям, сотрудникам и студентам Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого за ежегодное плодотворное сотрудничество.

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 логопедического сопровождения и социализации детей, обеспечения здоровья и безопасности в современном образовательном пространстве.

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

УДК 304.2

Н.Н. Захарова

*Бердянский государственный
педагогический университет,
г. Бердянск, Украина*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКРЕАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ПРИАЗОВЬЯ В РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ключевые слова: рекреация, рекреационные услуги, реабилитация, социально-педагогическая программа, природно-историко-этнографические ресурсы.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования рекреационных ресурсов Приазовья с целью реабилитации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях социально-реабилитационных центров. Автором предлагается социально-педагогическая программа «Приазовье центр здоровья», построенная на основе туристско-краеведческого содержания.

Key words: *recreation, recreational services, rehabilitation, social-pedagogical program, natural and historical and ethnographic resources.*

Abstract. *The article discusses the possibilities of using recreational resources of the Azov region with the aim of the rehabilitation of children and youth with disabilities in terms of socio-rehabilitation centers. The author proposes a social-educational program "Priazovye is a health center", that is built on the basis of tourist and local history content.*

На современном этапе развития отечественной науки и практики проблема социальной интеграции детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как такая, что активно исследуется на междисциплинарном уровне. Признанной является модель интеграции, опирающаяся на концепцию нормализации Нирье, согласно которой люди с ограниченными возможностями, при соответствующих условиях, могут усвоить социально значимые, профессиональные навыки.

ки, стереотипы поведения, необходимые для социального функционирования наравне с другими членами общества. Эта модель принята в качестве основной при формировании современной социальной политики развитых стран, в том случае и в Украине, является основной для организации практической помощи в социальной интеграции данной группы населения.

Универсально традиционным путем приобщения человека к социальному взаимодействию является его включение в систему образования, а в дальнейшем – трудовую, семейную жизнь. Учреждения образования, профессиональная деятельность социального педагога, как важные социальные институты, играют особую роль в становлении социальности человека, его интеграции в социум. В условиях современных украинских реалий считаем приоритетным использование таких ресурсов, которые не требуют финансирования (или незначительного) и могут быть неограниченными в условиях позитивного воздействия на личность. Такими ресурсами являются природа, искусство, человеческая доброта и любовь.

Следовательно, одним из важных условий эффективной реабилитации являются рекреационные возможности Приазовья, которые способствуют укреплению физического, психического здоровья человека, приносят положительные эмоции в восприятие мира, условий своего существования в нем, собственного статуса и значения. Туристско-краеведческое содержание организации досуга детей и молодежи направлено на привлечение их к изучению истории, природы родного края, овладение умениями и навыками по туризму и краеведению, формирует самоуважение, достоинство, желание быть полезным для общества, самоутвердиться в жизни, является оптимальным средством социализации. Считаем, что туристско-краеведческую деятельность можно рассматривать как объективный ресурс социально-педагогической реабилитации.

Проблема предоставления комплекса социально-реабилитационных услуг на основе рекреационных возможностей Азовского моря, Приазовского региона стала для нашего исследования стержневой. Основная задача исследования заключается в том, чтобы подтвердить эффективность использования возможностей туризма, краеведческой деятельности не только для восстановления физических, моральных сил, но и для формирования социальности, желания получать знания, профессию, развивать социальные контакты, жить полноценной жизнью.

Поиск новых форм и возможностей для реабилитации людей с различными видами инвалидности позволил обратиться к ресурсам природы, истории, культуры. Именно они способствуют созданию рекреационной среды, использованию на рациональном уровне территориального сочетания природных условий, ресурсов исторических и архитектурных

памятников с целью лечения и оздоровления, отдыха, восстановления сил и здоровья, создания возможностей для самореализации.

Рекреация — это система мер, связанная с использованием свободного времени людей для их оздоровительной, культурно-ознакомительной и спортивной деятельности на специализированных территориях, которые находятся вне их постоянного жилья. Рекреация охватывает все виды оздоровления и отдыха: игры, развлечения, отдых на природе, на свежем воздухе, у моря, посещения памятников архитектуры, экскурсионно-туристические мероприятия, занятия физическими упражнениями, что обеспечивает цивилизованный отдых, профилактику заболеваний, улучшает эмоциональное состояние людей.

Главным фактором возникновения новых услуг всегда выступали и будут выступать растущие потребности общества. Этот факт подтверждается устойчивым ростом количества людей с ограниченными психофизическими возможностями, а также совокупностью и ассортиментом услуг, которые предлагаются лечебными и оздоровительными заведениями, организациями туристического и музейного бизнеса, то есть сферой обслуживания. Рекреационные услуги, как отмечает Н. Фоменко, создают комфорт и обеспечивают клиенту комплекс услуг в конкретном месте и в конкретное время. Стабилизация и развитие курортно-рекреационной и туристической отрасли существенным образом оживляет деятельность социально-реабилитационного направления, что реализуется соответствующими учреждениями и специалистами [1].

Одним из существенных факторов создания оздоровительных, реабилитационных заведений в нашем регионе является определение Азовского моря, морского побережья как значимого рекреационного ресурса. Приазовье является очень важным в курортно-рекреационном отношении: теплое море, песочное побережье, базы отдыха, пансионаты, санатории, реабилитационные центры. Много рекреационных учреждений расположено на Арабатской Стрелке, Бердянской и Белосарайской косе, в районах г. Бердянска, Геническа и др. Реабилитационные ресурсы, сосредоточенные на приморских территориях г. Бердянска, Приморска, с. Кирилловки (Запорожская область) имеют рекреационную ценность, отличаются сочетанием благоприятных климатически-бальнеологических и ландшафтных условий. Лечебные грязи и морские ванны с их рекреационными свойствами улучшают психо-физическое, эмоциональное состояние.

Привлечение в социально-реабилитационную работу рекреационных особенностей г. Бердянска, его курортной застройки, лечебно-оздоровительных возможностей Азовского моря требует использования туристско-познавательных ресурсов: историко-архитектурных памятни-

ков и памятков, уникальных сооружений культуры, спорта, различных ремесел.

Следовательно, важным условием эффективной реабилитации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья является использование рекреационных возможностей Азовского моря, Приазовья, г. Бердянска как курорта, способствующие укреплению физического, психического здоровья, привнося положительные эмоции в восприятие мира, условий своего существования в нем, собственного статуса и значения.

Одним из путей преодоления противоречий между устаревшим опытом и требованиями сегодняшнего дня является совершенствование организационных форм и методов социально-реабилитационной работы, активное внедрение рекреационных ресурсов, в данном случае, приморского региона, что способствует успешной адаптации и социализации детей. Поэтому, считаем целесообразным предложить разработанную нами социально-педагогическую программу **«Приазовье – центр здоровья»** Всеукраинскому учебно-культурному центру психологической поддержки, социальной, профессиональной и трудовой реабилитации инвалидов «Академия ремесел» в г. Бердянске Запорожской области.

Основная цель социально-педагогической программы «Приазовье – центр здоровья» заключается в согласовании возможностей познавательно-туристических, природно-историко-этнографических ресурсов рекреации, рациональном использовании сочетания ландшафтно-природных условий, исторических и архитектурных памятников с целью лечения и оздоровления, восстановления сил и здоровья, формирования у воспитанников «Академии ремесел» желания жить полноценной жизнью.

Туристско-краеведческое содержание программы направлено на привлечение детей и молодежи к изучению истории, природы родного края, овладение умениями и навыками по туризму и краеведению, формирование самоуважения, достоинства, желания интегрировать в социум, быть его полноценной частичкой, самоутвердиться в жизни. В структуру программы «Приазовье – центр здоровья» входят два блока, реализация которых происходит постепенно с учетом состояния здоровья воспитанников, сезонных изменений, максимально благоприятных для физического здоровья и получения положительных эмоций.

Первый блок предусматривает реализацию мероприятий культурно-краеведческого содержания. Основными формами избраны: экскурсии в художественный музей им. И. Бродского, музей города, встречи в фито-баре «Флора и фауна Приазовья», тематический вечер «Мое будущее», коллективное изготовление игрушек, скульптур из природных материалов (морских ракушек, водорослей), конкурс экологических сказок, певцов, стенгазет, фото и тому подобное.

Реализация данного блока программы решает задачи преодоления изолированности, расширения социальных контактов, формирования уверенности в своих силах, умения преодолевать трудности, получать положительные эмоции от новой информации, общения, ставить перед собой цель и достигать ее; воспитание социального оптимизма.

Второй блок предусматривает поездки на море, Бердянскую косу, Мерликову балку, Николаевский лабиринт, походы в сафари-парк, дельфинарий.

Реализация второго блока программы решает задачи формирования навыков безопасного поведения, защиты собственных прав и интересов, самоанализа и приобретения навыков позитивного восприятия себя и окружающих; оптимизации и коррекции отношения к особенностям своего здоровья, статуса в семье и обществе; воспитание навыков самообслуживания, ориентации и адаптации в окружающей среде.

В целом, программа «Приазовье центр здоровья» способствует социальному оздоровлению, интегрированию детей и молодежи в социум, предупреждению рецидивов депрессии, уныния, разочарования и формированию позиции бойца за свое физическое, моральное, социальное здоровье, формированию гуманных отношений между членами микро и макросреды. Занимаясь общим делом, у детей вырабатывается эффект команды, преодолевается агрессия, приобретаются навыки сопереживания, общения, толерантности, развивается духовность. Иметь особенности здоровья, не значит быть творчески или духовно неполноценным.

Литература

1. Фоменко Н.В. Рекреаційні ресурси та курортологія. Навчальний посібник / Н.В. Фоменко. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 312 с.
2. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: Учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2002. – 340 с.

© Н.Н.Захарова, 2016-04-02

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ЧЕРЕЗ ИГРОВОЙ ПРОЦЕСС

Ключевые слова: *здоровьесбережение, медико-гигиенические технологии, игровой процесс, образование.*

Аннотация. *В статье рассматриваются медико-биологические технологии как вид здоровьесбережения и их внедрение в образовательный процесс через игру, раскрываются актуальные проблемы здоровья и профилактики среди детей дошкольного возраста.*

По определению Всемирной организации здравоохранения «Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не отсутствие болезней или физических дефектов». Будущее зависит от действий настоящего, именно поэтому так важно следить за здоровьем наших детей с самого раннего возраста. Рано или поздно дети выходят из семейного окружения в общество, где проходят различные ступени социализации. Одним из таких периодов саморазвития является образовательная деятельность детей, и начинается она с дошкольных учреждений. На сегодняшний день одной из главных целей таких образовательных учреждений является развитие и усовершенствование здоровьесберегающих технологий в образовательном и воспитательном процессе.

Одним из видов здоровьесбережения детей в образовательном процессе являются медико-гигиенические технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала ДОУ в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств. К ним относятся следующие технологии:

- организация мониторинга здоровья дошкольников и разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья;

- организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания;
- организация профилактических мероприятий в детском саду;
- организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов.

Для реализации здоровьесбережения детей осуществляется огромная работа по взаимодействию детей, родителей, педагогов, психологов и врачей.

В настоящем времени большой проблемой является частое появление у детей заболеваний, связанных с опорно-двигательным аппаратом, с нервной системой и органами пищеварения, а также имеются проблемы в области нарушения зрения и т.д. Именно поэтому важно выделить следующие направления работы, которые должны осуществляться в ДОУ для здоровьесбережения и профилактики детей:

- обучение личной гигиене;
- контроль питания ребенка и витаминотерапия;
- профилактика нарушения осанки у дошкольников;
- профилактика нарушений зрения;
- дыхательная гимнастика.

Важным является то, какими методами и способами будут осуществляться данные направления в дошкольном учреждении. Все мы знаем, что основной деятельностью детей дошкольного возраста является игра. Именно поэтому, каждый педагог, врач и психолог обязан адаптировать реализацию медико-гигиенических технологии через игровой процесс, а также он должен обеспечить взаимосвязь и целостность воспринимаемой ребенком информации через игру и ее будущее воплощение в жизнь.

Рассмотрим различные способы и методы реализации здоровьесберегающих технологии через игровой процесс в условиях ДОУ.

1. Обучение личной гигиене. Личная гигиена детей дошкольного возраста требует соблюдения основных и первостепенных мер для создания нужных условий для сохранения здоровья ребенка. Главной задачей создания правильного режима для ребенка является здоровый сон, водные процедуры, своевременный прием пищи и необходимый отдых в обеденное и ночное время. Наиболее простым способом объяснения данных норм ребенку является сказкотерапия. Это древнейший способ передачи накопленного опыта поколений современному человеку. Всем известная сказка «Мойдодыр» является очень удачным пособием для объяснения ребенку, как правильно ухаживать за собой и содержать окружающий себя мир в чистоте. Помимо сказок, можно внедрять в воспитательный и образовательный процесс различные элементы соревнования. Например, кто из детей перед завтраком быстрее и чище помое

руки или кто после обеденного сна будет иметь самые красивые и аккуратно причесанные волосы. Различные мелочи и задумки взрослых помогут детям легко и без принуждения овладеть элементарными гигиеническими навыками за короткий промежуток времени.

2. Контроль питания ребенка и витаминотерапия. В современных образовательных условиях не только сотрудники пищеблока детского сада должны соблюдать требования касающиеся питания детей, но и педагоги должны на примере наглядных материалов и игровых комплексов рассказывать детям о здоровой и вредной пище. Можно разложить ребенку карточки с изображением овощей, фруктов, сладостей и фаст-фуда, из которых он должен выбрать полезную для него пищу, либо можно разыграть театральную сценку, в которой участвует продавец правильного питания и покупатель вредной пищи, где продавец должен рассказать покупателю обо всех плюсах здоровой пищи. За каждым приемом пищи воспитатель должен объяснять детям состав и пользу, которую они получают от данных блюд. Такие методы работы способны выработать у ребенка правильные стереотипы по отношению к своему питанию, а также способствуют здоровому будущему пищеварительной системы ребенка.

3. Профилактика нарушения осанки у дошкольников. Данное направление работы является очень важным, так как образовательная деятельность детей чаще всего осуществляется в положении сидя. Именно неправильная осанка в будущем может повлечь за собой ряд неприятных болезней, которые могут помешать жизни человека. Для профилактики болезней опорно-двигательного аппарата, помимо занятий физкультурой, нужно формировать представление ребенка о правильном положении тела сидя за партой на примере различных поучительных рассказов и плакатов, а также проводить во время занятий различные физкультминутки, тематически связанные с занятием. Также следует уделять особое внимание проведению утренней гимнастики перед завтраком и прогулке на свежем воздухе. Благодаря комплексному подходу в развитии представления о гигиене опорно-двигательного аппарата, ребенок сохранит свой позвоночник здоровым и крепким.

4. Профилактика нарушения зрения у дошкольников. Из-за частого переутомления ребенка может страдать его зрительная система. Чтобы такого не произошло, педагог должен давать переключаться ребенку с одного вида деятельности на другую, т.е. проводить гимнастику для глаз во время какого-либо занятия, дозированно распределяя время занятия и отдыха. Примером такой гимнастики является тренажер Базарного В.Ф., который используется во многих образовательных учреждениях, подкрепив данный тренажер стихотворением или веселой песенкой, педагог вызовет у ребенка положительную мотивацию к выполнению

данных упражнений. Это поможет сохранить нормальное зрение ребенка и предотвратит усталость ребенка в целом.

5. Дыхательная гимнастика. Жизнь человека неразрывно связана с дыханием, но, как не парадоксально, многие не знают, как правильно дышать. Нужно научить ребенка дышать носом, а не ртом, тем самым предупреждая различные болезни, связанные с дыхательной системой. Наша речь осуществляется благодаря сильному и целенаправленному речевому выдоху, а различные нервные состояния можно остановить, научившись равномерно дышать в условиях стресса. Именно поэтому нужно научить ребенка правильно управлять своим дыханием путем различных дыхательных гимнастик, подкрепляя их дидактической основой и различными компьютерными технологиями. В современном мире существует технология БОС, которая отвечает за формирование у ребенка правильного физиологического и речевого дыхания, которое осуществляется благодаря различным игровым тестам и упражнениям на компьютере. Применение таких современных методов дает хороший результат в освоении правильного дыхания и подкрепляет положительный интерес ребенка к выполнению заданий.

Таким образом, рассмотрев различные направления медико-гигиенических технологий в образовательном процессе, можно выделить одну общую особенность, которая дает успешный результат в здоровьесбережении детей - это наличие игры в любом виде деятельности ребенка, направленном на профилактику определенных заболеваний. Только благодаря ярким, красочным и запоминающимся наглядным пособиям и творческому подходу педагогов, психологов и врачей можно получить не только положительный результат сохранения здоровья ребенка, но и его интерес к образовательной, познавательной и воспитательной деятельности, что является мощным комплексом в развитии здоровой и благополучно сформированной личности.

© Е.В. Аксенова, 2016-04-02

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Ключевые слова: *здоровьесберегающие программы, валеологическая культура, логопедическая работа, оздоровительный режим, компоненты здоровьесбережения.*

Аннотация. *В статье представлен материал, раскрывающий структуру оздоровительного режима в образовательном учреждении. Проанализированы особенности детского организма, влияние на него вредоносных факторов, раскрыты компоненты программы по здоровьесбережению детей. Выявлена и обоснована необходимость внедрения и постоянного использования в образовательном учреждении представленных здоровьесберегающих технологий.*

Большую роль для благополучия современного общества играет состояние здоровья детского населения. На сегодняшний день существует множество вредоносных факторов, которые оказывают отрицательное воздействие на растущий организм. Например, экологическая обстановка, бытовые факторы, употребление в пищу продуктов, в составе которых имеются химические добавки, ГМО и воды, содержащей вредные примеси, нестабильная социальная обстановка в обществе - всё это негативным образом сказывается на психическом и физическом состоянии ребёнка.

Однако основной проблемой являются те вредоносные факторы, которые оказывают влияние на детей во время образовательного процесса. Современные образовательные программы в дошкольных и школьных учреждениях приводят к значительным умственным перегрузкам детского организма. Отсюда возникает общее ослабление иммунитета, хроническая усталость, большое количество хронических заболеваний. Кроме того, важной причиной ослабления детского здоровья служит воздействие гиподинамии, которая влечёт за собой нарушение необходимых для нормальной жизнедеятельности функций организма (опорно-двигательного аппарата, кровообращения, дыхания, пищеварения). Что-

бы ликвидировать, предотвратить или компенсировать нарушения в детском организме, необходимо целесообразно и рационально подойти к внедрению, организации и реализации в образовательном учреждении здоровьесберегающих программ и проектов [3].

Таким образом, в образовательном учреждении должны подвергаться немедленному рассмотрению и решению все вопросы, связанные со здоровьем детей: снятие учебных перегрузок, организация физической активности и правильного питания во время пребывания детей в образовательном учреждении, профилактика заболеваний, приобретённых в процессе обучения, охрана и укрепление психического здоровья детей, организация сотрудничества и взаимопомощи с родителями воспитанников или учащихся по вопросам сохранения и укрепления здоровья их детей.

Базисом для ведения программы оздоровления детского организма в образовательном учреждении являются здоровьесберегающие образовательные технологии, в основе которых лежит воспитание валеологической культуры – культуры, претендующей на интегральный подход к физическому, нравственному и духовному здоровью человека. Цель представленных технологий заключается в воспитании и становлении осознанного отношения детей к здоровью и жизни человека, осознания и обретения валеологической компетентности, которая позволяет ребёнку самостоятельно решать вопросы, касающиеся здорового образа жизни, оказания медицинской помощи, развития умений поддержания и сохранения собственного здоровья.

В дошкольном возрасте ребёнок, а иногда и его родители не осознают важность валеологической культуры. Если семья не интересуется вопросами необходимости воспитания у ребёнка знаний о поддержании его собственного здоровья, мало контактирует с ним, не занимается развитием мелкой моторики и координации движений пальцев рук, то эти факторы могут послужить первоосновой для нарушения и задержки речевого развития. Отсюда возникает увеличение количества детей с речевыми расстройствами. Всё это определяет необходимость повышения знаний о важности коррекционно-развивающей работы и развития речи у детей [1].

Логопедическая работа предполагает коррекцию речевых расстройств и развитие личности детей в целом. Среди воспитанников и младших школьников основной процент детей с нарушениями речевого развития составляют те дети, у которых имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики и вышших психических функций: восприятия, памяти и мышления. Таким образом, возникает острая необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы в образовательном учреждении, которая будет включать в себя различные оз-

доровительные методики: дыхательную, артикуляционную и пальчиковую гимнастику, мышечную релаксацию, упражнения на развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления), упражнения для профилактики зрения, логоритмику и физкультминутки.

Использование здоровьесберегающих программ и методик в логопедической деятельности является перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Данные технологии по здоровьесбережению всё чаще используются в специальной педагогике, помогают достижению больших успехов в преодолении не только речевых трудностей, но и общего оздоровления детей в образовательном учреждении. Так как в основе логопедической помощи лежит комплексный подход к здоровью детей, то в процессе проведения оздоровительных программ не только оптимизируется процесс коррекции речевых нарушений, но и оздоравливается организм ребёнка в целом.

Безусловно, эффективность здоровьесберегающих программ и методик зависит от профессиональной компетенции самого логопеда, умения вводить и использовать в ходе занятия новые возможности и технологии, создавая при этом комфортную обстановку во время занятий с детьми. Кроме того, альтернативные здоровьесберегающие технологии помогают усовершенствовать процесс ведения занятия, сделать его более интересным и разнообразным для детского восприятия. Таким образом, созданию условий для коррекции речевых нарушений содействуют терапевтические возможности здоровьесберегающих программ [3].

В практической деятельности логопеда применяются следующие здоровьесберегающие компоненты: артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика, комплексы упражнений, направленные на профилактику нарушений зрения, развитие общей и мелкой моторики, Су-Джок терапия, массаж и самомассаж, релаксация [2].

Артикуляционная гимнастика представляет собой комплекс специальных упражнений, целью которых является укрепление мышц артикуляционного аппарата для достижения ими свободной подвижности. Регулярное выполнение артикуляционной гимнастики позволяет улучшить кровоснабжение артикуляционных органов и их иннервацию, укрепить мышечную систему языка, губ, щёк, уменьшить спастичность (напряжённость) артикуляционных органов. Упражнения для данного вида гимнастики нельзя подбирать произвольно, необходимо опираться на те артикуляционные уклады, которые необходимо сформировать. Артикуляционная гимнастика включает в себя не только тренировочные упражнения для определённого положения губ, языка, правильного произношения всех звуков, но и упражнения для каждого звука той или иной группы. Главное в процессе выполнения этих упражнений - их целена-

правленность. Они помогают подготовить артикуляционный аппарат ребёнка к правильному и чёткому произнесению нужных звуков. Артикуляционные упражнения лучше объединять в комплексы, так как каждый комплекс определяет необходимые движения и положения органов артикуляционного аппарата, вырабатывает правильную воздушную струю, то есть всё то, что является необходимым для правильного образования определённого звука [3].

Следующей неотъемлемой частью оздоровительного режима в логопедической работе является дыхательная гимнастика, представляющая собой систему дыхательных упражнений, направленных на укрепление здоровья и лечения различных заболеваний, посредством укрепления грудной клетки. Дыхательные упражнения в логопедической практике направлены на закрепление навыков наиболее правильного типа дыхания – диафрагмально-речевого. В процессе выполнения данного вида гимнастики ведётся работа над развитием силы, плавности, длительности выдоха. На каждое занятие необходимо несколько упражнений, по мере овладения ими ребёнком в структуру занятия добавляются новые [2].

Комплексы упражнений, направленных на профилактику нарушений зрения имеют огромное значение в практической деятельности логопеда. Зрение играет большую роль в развитии ребёнка. С помощью зрения осуществляется 90 % восприятия внешнего мира. Поскольку организм ребёнка очень восприимчив к различным вредоносным факторам, именно в детском возрасте необходимо уделять особое внимание гигиене зрения. Отсюда появляется необходимость в зрительной гимнастике, целью которой является формирование у детей представлений о необходимости заботы о своём собственном здоровье, о важности и незаменимости функций зрения в повседневной жизни. Регулярное выполнение упражнений для профилактики нарушений зрения позволяет улучшить циркуляцию крови и внутриглазной жидкости, укрепить мышцы глаз, улучшить аккомодацию (способность человеческого глаза чётко воспринимать предметы на разном расстоянии). Чтобы выполнение зрительной гимнастики вызывало интерес у детей, её необходимо проводить в игровой форме. Данный вид гимнастики подразделяется на 4 вида: игровую коррекционную физминутку, гимнастику с предметами, гимнастику по зрительным тренажёрам и комплексную гимнастику со словесными инструкциями. Зрительную гимнастику необходимо проводить 2-3 раза в день по 3-5 минут. При её подборе учитывается возраст ребёнка, быстрота его реакции и состояние зрительной системы. Дети во время проведения зрительных упражнений не должны ощущать усталость. По окончании данного вида гимнастики необходимо практиковать расслабляющие упражнения [3].

Четвёртым компонентом оздоровительного режима является развитие общей моторики. Для её развития у детей с речевыми нарушениями используются подвижные игры, которые развивают умение ориентироваться в пространстве, менять темп движений, ритмично и ловко двигаться. Чем выше двигательная активность ребёнка, тем проще и интенсивнее развиваются его речевые умения и навыки. Развитие общей моторики проходит в виде оздоровительных пауз - физминуток, которые проводятся в игровой форме в середине занятия. Их целью является нормализация мышечного тонуса, исправление неправильных поз в процессе занятия, запоминание серий двигательных актов, воспитание быстрой реакции. Сочетание речи с определёнными физическими упражнениями даёт ряд преимуществ для дальнейшего развития ребёнка.

Развитие мелкой моторики является следующим шагом для полноценного ведения здоровьесберегающих программ и методик. Вся история развития человечества доказывает, что движения рук тесно связаны с уровнем развития речи. У детей с речевыми патологиями отмечается общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук различной степени тяжести. Развитию мелкой моторики рук на логопедических занятиях уделяется особое внимание, так как данный вид деятельности способствует правильному речевому развитию, выработке элементарных умений, формированию навыков письма. Наилучший эффект будет достигнут при сочетании упражнений на развитие мелкой моторики и определённого комплекса речевых упражнений.

Самой интересной и креативной составляющей комплексного подхода по здоровьесбережению детей в ходе логопедического занятия является Су-Джок терапия (в переводе с корейского Су – кисть, Джок-стопа). Это одно из направлений Оннури-медицины (медицина, основанная на проведении и диагностике на физическом и метафизическом уровнях, то есть возвращает здоровье телу и душе), разработанной южнокорейским профессором Пак Чже Ву. Методика данной диагностики заключается в поиске на кисти и стопе определённых болезненных зон (Су-Джок точек соответствия), являющихся отражёнными рефлекторными проекциями внутренних органов, мышц, позвоночника, указывающих на какую-либо патологию. Стимуляция высокоактивных точек соответствия всех органов и систем органов необходима для правильного устранения речевых патологий. Воздействия на точки, расположенных на стопе, осуществляется путём хождения по ребристым поверхностям или массажорам. На коррекционных занятиях происходит стимулирование активных точек, расположенных на ладони с помощью различных приспособлений (шариков, массажных мячиков, колючих валиков). Также эффект заключается в ручном массаже пальцев, однако большее внимание уделяется большому пальцу, ногтевым пластинам и кончикам паль-

цев, которые отвечают за голову человека, следовательно, именно там находятся проекция центра речевого праксиса (моторного центра речи) [2].

Седьмым компонентом реализации здоровьесберегающих технологий является массаж и самомассаж. Массаж – это метод лечения и профилактики, представляющий собой совокупность приёмов механического воздействия на различные участки человеческого тела. При регулярном действии массажа изменяется состояние мышц, создаются положительные кинестезии, необходимые для нормализации произносительной стороны речи. Правильный подбор массажного комплекса способствует нормализации мышечного тонуса артикуляционных органов, улучшает их моторику. В логопедической практике используется несколько видов массажа: массаж лицевых мышц, массаж кистей и пальцев рук, массаж ушных раковин (аурикулярный массаж), массаж стоп (плантарный массаж), массаж язычной мускулатуры. Комплексный подход и чередование различных видов массажа в течение курса логопедических занятий являются необходимым компонентом для достижения поставленных целей коррекционной работы. самомассаж – это массаж, выполняемый самим ребёнком, страдающим речевым нарушением. самомассаж органов артикуляционного аппарата активизирует кровообращение в области губ и языка. Ребёнок сам выполняет приёмы самомассажа по словесным и наглядным инструкциям педагога. Его целью является активизация кинестетических ощущений мышц, которые участвуют в работе периферического речевого аппарата, а также нормализация их мышечного тонуса [3].

Последней, восьмой составляющей комплексного подхода по здоровьесбережению является релаксация – специальный метод, направленный на снятие нервного и мышечного напряжения с помощью специально подобранной техники; это произвольное (вызывается путём принятия спокойной позы) или непроизвольное (расслабленность при отдыхе, подготовке ко сну) состояние расслабленности, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением. Проводится для снятия напряжения после длительных физических нагрузок или после сильных, глубоких переживаний ребёнка. Данные упражнения проводятся под спокойную, расслабляющую музыку. Эффект заключается в снятии напряжения или концентрации внимания, снятия возбуждения, расслабления мышц, что необходимо для устранения речевых патологий.

Все вышеперечисленные компоненты необходимо проводить ежедневно, каждое занятие, периодически чередуя и вводя в ход урока новые упражнения и методики, что будет благоприятно сказываться на развитии речи ребёнка [2].

Итак, в результате использования здоровьесберегающих технологий в деятельности логопеда достигаются следующие цели: улучшается восприятие и память ребёнка, повышается его обучаемость, корректируется поведенческая сторона личности, приобретает умение преодолевать психологические трудности, пробуждается интерес к процессу обучения, снимается эмоциональное и физическое перенапряжение, развивается способность использования полученных навыков [3].

Рассмотрев множество компонентов ведения оздоровительного режима, приёмы и методы здоровьесбережения и их применение в практической деятельности логопеда, можно сделать вывод, что использование представленных здоровьесберегающих технологий в ходе коррекционной работы с детьми позволяет достичь потрясающих результатов: при проведении оздоровительных методик заметно снижается уровень заболеваемости детского населения, повышается работоспособность и выносливость ребёнка, как физическая, так и психологическая, прогрессирует развитие необходимых психических процессов, играющих большую роль в усвоении знаний, улучшается зрение, формируется правильная осанка, двигательные умения и навыки, ловкость и привычка активно двигаться, развивается общая и мелкая моторика, повышается речевая активность, увеличивается уровень социальной адаптации ребёнка. Таким образом, применение элементов оздоровительной педагогики способствует физическому, личностному, интеллектуальному и речевому развитию ребёнка [4].

Литература

1. Ахутина, Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально - ориентированный подход. Школа здоровья / Т. В. Ахутина - М.: Просвещение, 2000.
2. Гудонис, В. П. Здоровье как необходимое основание детства. Мир психологии / Гудонис В.П. – М.: Просвещение, 2001.
3. Карасёва, Т. В. Аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Карасёва Т. В. – М.: Линке – Пресс, 2006.
4. Сунагатуллина И.И. Особенности речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи // Начальная школа. – 2009. - № 2, с.78-81.

© И.А. Александрова, 2016-04-25

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

Ключевые слова:

логопедия, функциональная дислалия, развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста.

Keywords:

speech therapy, functional dyslalia, development of phonemic perception in preschool children.

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с функциональной дислалией. Проанализированы особенности данного процесса, его влияние на готовность к обучению детей в школе. Представлен комплекс заданий направленный на развитие внимания и памяти на базе неречевых звуков, простых форм фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематического анализа и синтеза слогов, сложных форм фонематического анализа, фонематического представления.

Annotation

In given article problems of development of phonemic perception in children of preschool age with functional dislalia. The article analyses the peculiarities of this process, its influence on the readiness to learn of children in the school. Presents a set of exercises aimed at the development of attention and memory on the basis of non-speech sounds, simple forms of phonemic analysis, phonemic synthesis, phonemic analysis and synthesis of syllables, forms a complex phonemic analysis, phonemic representation.

Фонематическое восприятие играет очень важную роль в развитии речи ребёнка. Несформированность этого процесса может пагубно сказаться на становлении речи, в дальнейшем могут возникнуть проблемы с успеваемостью в школе. Без длительных специальных упражнений по развитию звукового анализа и синтеза ребёнок не сможет овладеть гра-

мотным чтением и письмом. Дети с нарушенным фонематическим восприятием в школе не справляются со звуковым анализом слов, что приводит к затруднениям при чтении и к грубым ошибкам в письме, что в свою очередь является причиной их неуспеваемости.

Очень важно своевременно выявить нарушение фонематического восприятия. Работу по развитию этого процесса, стоит начинать в дошкольном возрасте, так как именно в этот период идет активное становление фонематического восприятия.

По мнению Р.И. Лалаевой [1] работа по развитию фонематического анализа, должна происходить в следующей последовательности: развитие фонематического анализа ряда гласных (согласных), развитие фонематического анализа слогов, развитие фонематического анализа слов.

Опытно-экспериментальная работа по развитию фонематического восприятия проводилась на базе МБДОУ №142 - детский сад комбинированного вида, в городе Тула. В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста 5-6 лет с функциональной дислалией.

В рамках исследования был разработан и апробирован комплекс заданий, направленный на формирование фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с функциональной дислалией.

В наш диагностический комплекс вошли задания направленные на развитие: внимания и памяти на базе неречевых звуков, простых форм фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематического анализа и синтеза слогов, сложных форм фонематического анализа, фонематического представления. Работа по всем направлениям велась параллельно. Большинство заданий представлены в виде игры, так как задания именно в этой форме были интересны детям, это способствовало более активному участию их в работе. Наглядный и языковой материал был подобран в соответствии с возрастом детей и их возрастными особенностями. Примеры заданий представлены в таблице 1.

Для того, что бы оценить результаты проделанной нами работы, было проведено диагностическое обследование фонематического восприятия у детей по следующим критериям: дифференциация качественно различных неречевых звуков, восприятие ритма, простые формы звукового анализа, звуковой синтез, слоговой анализ, слоговой синтез, дифференциация квазиомонимов, сложные формы звукового анализа, фонематическое представление.

После проведения первичного обследования было выявлено, что у большинства детей нарушен слоговой анализ и синтез, остальные компоненты тоже сформированы недостаточно, но нарушение слогового анализа и синтеза преобладает. Через 4 недели после реализации комплекса развивающих заданий, было проведено повторное обследование фонематического восприятия.

Таблица 1- Пример заданий из развивающего комплекса

№	Задание	Направление работы
1	Игра «Отгадай, что я делаю?»	Развитие внимания и памяти на базе неречевых звуков
2	«Послушай и подними руку, если услышишь заданный звук»	Развитие простых форм фонематического анализа
3	«Собери звуки в слово»	Развитие фонематического синтеза слов
4	«Определение наличия гласного и согласного звука в слоге»	Развитие фонематического анализа и синтеза слогов
5	«Сколько звуков в слове, назови последовательность»	Развитие сложных форм фонематического анализа
6	«Придумай слово»	Развитие фонематического представления

Сопоставив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, мы можем говорить об улучшении состояния фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с функциональной дислалией. Результаты детей после апробации развивающего комплекса заданий стали значительно выше. Уровень сформированности фонематического восприятия повысился. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Сравнительная таблица

Имя	Констатирующий этап	Уровень	Контрольный этап	Уровень
	Баллы		Баллы	
Испытуемый 1	24	Средний	28	Высокий
Испытуемый 2	18	Средний	24	Средний
Испытуемый 3	12	Низкий	17	Средний
Испытуемый 4	30	Высокий	33	Высокий
Испытуемый 5	10	Низкий	15	Средний
Испытуемый 6	20	Средний	25	Средний
Испытуемый 7	16	Средний	21	Средний
Испытуемый 8	22	Средний	27	Высокий

Результаты нашего исследования дают нам возможность рекомендовать составленный нами развивающий комплекс заданий, направленный на развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с функциональной дислалией, учителям – логопедам для примене-

ния в их практической деятельности в коррекционных образовательных учреждениях.

Литература

1. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2004. – с. 112-129.

© Асмаловская О.А., Ашакова А.С. 26.04.16

УДК 376.37

**О.А. Асмаловская,
Ю.В. Орешкина**

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

РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова:

Звуковой анализ, слабослышающие дети, акустический анализ, фонематический слух.

Keywords:

Sound analysis, hard-of-hearing children, acoustic analysis, phonemic hearing.

Аннотация

В статье рассмотрена проблема развития звукового анализа у слабослышающих детей младшего школьного возраста, которое приводит к затруднениям в чтении и к грубым нарушениям письма (пропуски, перестановка, замена букв) и является причиной их неуспеваемости. Обоснована необходимость использования комплекса упражнений, заданий по развитию звукового анализа у слабослышающих детей младшего школьного возраста.

Проанализировав характерные особенности слабослышающих детей, можно сказать, что у таких детей, высший акустический анализ и синтез речевого материала является сложным процессом, который

формируется в ходе постепенно накапливаемого речевого опыта ребенка [1].

Annotation

The article considers the problem of development of sound analysis in hearing-impaired children of primary school age, which leads to difficulties in reading and to gross violations of the letter (admissions, rearrangement, substitution of letters) and is the cause of their failure. The necessity of using complex exercises, tasks for the development of sound analysis in hearing-impaired children of primary school age. After analyzing the characteristic features of hearing impaired children, we can say that in these children, higher acoustic analysis and synthesis of speech the first material is a complex process, which is gradually accumulated in the course of the speech experience of the child.

Нарушение звукового анализа выражается в том, что ребенок воспринимает слово глобально, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не воспринимает последовательность звуков его составляющих. [2].

Следовательно, формирование звукопроизношения у слабослышащих протекает со значительными отклонениями от нормы из-за неполноценности речеслухового анализатора, который не способен в необходимой степени осуществлять свою «ведущую роль» в отношении речедвигательного анализатора. Не имея возможности воспринять тот или иной звук речи на слух или отдифференцировать его от сходных звуков, ребенок не может самостоятельно овладеть и правильной его артикуляцией.

В.К.Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа. К элементарной форме относится выделение звука на фоне слова. По данным В.К.Орфинской, эта форма анализа появляется спонтанно у детей дошкольного возраста. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова и определение его места (начало, середина, конец слова). Самым сложным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется лишь в процессе специального обучения.

Выраженное и стойкое снижение слуха затрудняет не только восприятие речи, но и неизбежно приводит к нарушению (или недоразвитию) экспрессивной речи. При этом степень нарушения (недоразвития) экспрессивной речи в каждом конкретном случае будет зависеть от степени снижения слуха (чем тяжелее степень, тем хуже речь), времени на-

ступления тугоухости, условий развития ребенка (принятие специальных мер по сохранению и развитию речи обеспечивает сравнительно лучшее её состояние).

Опытно-экспериментальная работа по исследованию развития звукового анализа проводилась на базе ГОУ ТО "ТОЦО".

В рамках исследования был разработан и апробирован комплекс заданий, направленный на развитие звукового анализа у слабослышащих детей младшего школьного возраста. Нами был проведён комплекс заданий с использованием наглядного материала, который способствует опознаванию и распознаванию на слух отдельных звуков: I. Развитие фонематического анализа: определение наличия звука в слове, определение первого звука в слове, определение последнего звука в слове, определение места звука в слове, определение последовательности звуков в слове, определение общего звука для ряда слов, составление слова из последовательно названных звуков. II. Развитие слогового анализа: определение слогового состава слова, определение количества слогов в слове, составление слова из предложенных слогов.

Полученные данные нашей работы показывают, что у большинства детей сформировалось умение определять наличие звука в слове. Также дети показали высокий уровень при определении первого звука в слове и в умении определять последний звук в слове. Высокий уровень показали учащиеся при определении места звука в слове, что указывает на сформированность этого умения у данных детей. Безошибочно смогли определить последовательность звуков в слове. На высоком уровне отмечается умение определять общий звук для ряда слов. Так же у учащихся в полном объеме сформировалось умение составлять слово из непоследовательно названных звуков сформировано. Показал высокий уровень сформированности умения определять количество слогов в слове. Исходя из этого, мы можем говорить об эффективности применения комплекса коррекционных упражнений в экспериментальном классе.

Литература

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. — М.: Советский спорт, 2004. -304 с: ил. — (Золотые страницы сурдопедагогики).
2. Л. Ф. Ткачёва. Развитие фонематического слуха у детей как предпосылки успешного усвоения фонетики и орфографии.

© О.А.Асмаловская, Ю.В.Орешкина 2016-04-20

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Ключевые слова

Связная речь, общее недоразвитие речи III уровня, коррекционно-развивающая работа.

Keywords

Coherent speech, general underdevelopment of speech III level, correction developing work.

Аннотация

В данной статье нами рассмотрены проблемы развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития и проанализированы характерные особенности. В процессе экспериментальной работы нами был разработан комплекс упражнений, который включает обогащение словаря, развитие репродуктивной и продуктивной связной речи, а так же обучение детей творческому рассказыванию. Данный комплекс направлен на преодоление нарушений развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Annotation

In this article, we discussed the problem of coherent speech development in preschool children with the general underdevelopment of speech, speech development level III and analyzed characteristics. During the exercise program was developed by our experimental work, which includes vocabulary enrichment, the development of the reproductive and productive coherent speech, as well as teaching children creative storytelling. This complex is aimed at bridging the development of coherent speech disorders in preschool children with the general underdevelopment of speech III level of speech development.

Дошкольный возраст – время активного развития ребенка, в том числе его речи. Благодаря накоплению и актуализации словаря, развитию фонетико-фонематических и грамматических структур речь ребёнка в этом возрасте приобретает со временем все новые качественные особенности. Развитие речи происходит при общении ребёнка с окружающим социумом. Общение становится все разнообразнее благодаря овладению более сложными формами предложений, а так же в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Необходимо специальное речевое воспитание, которое подведет ребенка к овладению связной речью.

Успешность обучения ребенка в школе во многом зависит от того, насколько развита его связная речь. Но не у всех детей одинаково происходит развитие связной речи в дошкольном детстве. В трудах Р.Е. Левиной, Т.Б.Филичевой, В.П.Глухова, Е.М.Мастюковой, Г.В.Чиркиной, С.Н.Шаховской, Н.С.Жуковой и других наиболее полно отражены проблемы развития связной речи у детей дошкольного возраста. Основная задача речевого развития в дошкольном возрасте это овладение ребенком закономерностями родного языка. Дошкольнику необходимо освоить в полной мере фонетическую, лексическую и грамматическую сторону речи. А для этого нужно вызвать у детей интерес к родному языку, мотивировать к его развитию и обеспечить творческий процесс [1].

Для нормального развития речи ребенка необходимо чтобы его речевая среда обладала достаточными развивающими возможностями – достаточным потенциалом. Развивающий потенциал зависит от того, насколько богата речь, которой пользуются окружающие ребенка и насколько сам ребенок активен в процессе обучения. От социальной среды, которая обеспечивает ребенку речевое общение во многом зависит общее развитие ребенка и готовность его к школьному обучению.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня речевого развития недостаточно сформированы как лексико-грамматической, так и фонетико-фонематической стороны речи, отмечается отставание в формировании связной речи [2]. Это проявляется в логических, лексических, грамматических нарушениях при составлении рассказа по заданной теме, картинке или серии сюжетных картинок. Дети в основном используют простые малоинформативные фразы. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы. Коррекционно-развивающая работа должна носить разноплановый характер.

В экспериментальной работе по развитию связной речи приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития. Нами был разработан комплекс упражнений, направленный на коррекцию нарушений связной речи у детей. К каждому ребенку на занятиях осуществлялся индивидуальный подход, учитывались психофи-

зиологические и речевые особенности ребенка. Так как игра является ведущей деятельностью на конкретном возрастном этапе, нами разрабатывались упражнения и задания преимущественно в игровой форме. Подбирался красочный наглядный материал, речевой материал был доступен для понимания детьми. Коррекционно-развивающая работа осуществлялась по следующим направлениям:

- Обогащение словаря. Дети должны не просто запоминать новые слова, но и уметь свободно ими пользоваться.

Игры для обогащения словаря (комплекс упражнений): уточнить названия действий животных («кто как кричит», «кто как передвигается» и т.д.), обучаем детей правильно употреблять глаголы с разными приставками; расширяем предметный словарь, обращая особое внимание на обобщающие слова; обучаем детей выделять признаки предмета и образовывать наречия от прилагательных.

- Развитие репродуктивной связной речи – обучение пересказу. Для развития репродуктивной связной речи у дошкольников с ОНР III уровня речевого развития мы предлагаем следующие произведения: русская народная сказка «Мужик и медведь», В. Катаев «Грибы», Н. Калинина «Разве так играют?», русская народная сказка «Теремок», Л.Н. Толстой «Лучше всех», Л.Н. Толстой «Пришла весна».

- Развитие продуктивной связной речи - целью данного направления является обучение детей составлению рассказа по картинке или серии сюжетных картинок. Например, разложить серию сюжетных картинок в соответствии с услышанным рассказом, или же разложить картинки и составить рассказ самостоятельно. Примерный лексический материал «Кошка с котятами», «Ежи», «Маленький помощник» и др.

- Обучение детей творческому рассказыванию (по демонстрируемым действиям, рассказов-описаний, по представлению).

Составление рассказа – описания. Например, игрушек, домашних или диких животных. Для наглядности представляем ребенку куклу, машинку или другую понравившуюся игрушку. Составление продолжения (окончания) незавершенного рассказа, рассказа по представлению.

Для оценки эффективности применения составленного нами комплекса упражнений, направленного на развитие связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, нами было проведено диагностическое обследование состояния связной речи у данной группы детей. Анализ результатов первичной диагностики позволил нам судить об отставании в формировании навыков связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

После реализации комплекса упражнений по данным направлениям и проведения повторной диагностики развития речи, было выявлено

следующее: улучшились показатели репродуктивной и продуктивной связной речи, а именно уменьшилось количество ошибок при построении связного рассказа, при пересказе более точно передается содержание текста; дети стали самостоятельно составлять фразы-высказывания по одной или нескольким картинкам, повысилась информативность инициативного связного высказывания; уменьшилось количество морфолого-синтаксических нарушений.

Хорошо зарекомендовав себя на практике разработанный нами комплекс упражнений может быть использован для развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Так как умение связно, последовательно и полно выражать свои мысли развивает в ребенке чувство уверенности в себе и своих силах, помогает преодолеть застенчивость, молчаливость и быть общительным.

Литература

1. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми – М.: Аркти – 2002., 244с.
2. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста – М.: Просвещение, 2002., 223с.

© О.А.Асмаловская, И.М.Пахомова, 2016-04-20

УДК 376.37

А.С. Ашакова

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

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РИНОЛАЛИЕЙ

Ключевые слова

Логопедия, ринолалия, словарный запас, обогащение словарного запаса у детей младшего школьного возраста.

Keywords

Speech, rhinolalia, vocabulary, enrichment of vocabulary in children of primary school age.

Аннотация

Статья посвящена проблеме обогащения словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ринолалией. Описаны задачи и направления коррекционной работы по обогащению словаря и содержание коррекционного комплекса, направленного на развитие словарного запаса у детей младшего школьного возраста.

Annotation

The article is devoted to the enrichment of vocabulary in children of primary school age with rinolaliey. Describes the objectives and directions of corrective work on vocabulary enrichment and correctional complex content aimed at vocabulary development in children of primary school age.

Воспитание правильной речи у ребенка является одним из важнейших условий для полноценного развития личности. Лалаева Р.И. считает, что развитие мышления и других психических процессов, а также развитие всех компонентов речевой системы связаны с развитием словарного запаса [1].

Сформированность словарного запаса, его качественная и количественная характеристика сильно влияют на развитие познавательной деятельности ребенка. Чтобы ребенок в процессе школьного обучения успешно овладел письмом и чтением, необходим хороший уровень сформированности лексической системы языка.

В настоящий момент сложилась такая ситуация, что с каждым годом количество детей с нарушениями речи растет, в том числе и с ринолалией. Несмотря на то, что формирование словарного запаса достаточно изученный процесс и имеется большое количество методик по его обогащению, данная проблема все еще актуальна.

Васильева Е.Е. отмечает что, у многих детей с ринолалией присутствуют трудности в общении, так как у них не достаточно развит словарный запас. У ринолаликов речь развивается с опозданием, первые слова появляются к двум годам, и качественно отличаются. Необходимо заметить крайнюю невнятность речи у детей с ринолалией из-за особенностей артикуляции и звучания речи. Импрессивная речь развивается относительно нормально, в то же время экспрессивная речь претерпевает некоторые изменения [2].

В работе по обогащению словарного запаса выделяют ряд задач: первая задача - обогащение словарного запаса новыми словами, раннее неизвестными; второй задачей является закрепление и уточнение словаря, так как часто дети не знают, что обозначает конкретное слово; третья задача – это активизация словаря; четвертая задача – выведение из словаря ребенка нелитературных слов.

Все слова, усвоенные детьми, делятся на две категории: пассивный и активный словарь. Необходимо, чтобы слово вошло в активный словарь, для этого необходимо, чтобы оно было воспроизведено и закреплено им в речи.

Работу по обогащению словарного запаса необходимо проводить с учетом индивидуальных особенностей ребенка и его возраста. Материал усложняется по мере взросления. Усложнять материал необходимо по следующим трем направлениям: расширение словарного запаса, увеличение круга знакомых предметов и явлений; познание явлений и предметов окружающего мира, на основе этого введение слов обозначающих качество, свойства, отношения; введение слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различия и обобщения слов по существенным признакам.

Нами был составлен и апробирован коррекционный комплекс по обогащению словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ринолалией.

При реализации составленного коррекционного комплекса было проведено два этапа диагностики, констатирующий и контрольный. При проведении констатирующего этапа диагностики был выявлен ряд особенностей словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ринолалией: объем пассивного и активного словаря значительно меньше, чем у детей с нормой, неточное употребление слов, многократные ошибки при подборе антонимов и синонимов. На основе полученных данных был составлен и апробирован коррекционный комплекс.

В состав коррекционного комплекса вошли задания направленные на обогащение словаря прилагательных, существительных, глагольного словаря, предикативного, словаря числительных и предлогов, словаря антонимов и синонимов. В комплексе представлены задания предполагающие использование различных способов словообразования: приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, безсуффиксный, сложение слов. При реализации составленного комплекса необходимо соблюдать ряд педагогических условий, а именно, инструкции должны предъявляться в доступной форме, наглядный материал должен быть понятным, все задания должны соответствовать возрасту ребенка.

В состав составленного нами коррекционного комплекса вошло 26 заданий, направленных на обогащение пассивного и активного словаря. Ниже представлены примеры заданий.

Задание № 1: Слова с противоположным значением. К данным словам напишите слова противоположного значения. Выделите окончания. К словам левого столбика подберите слова близкие по значению.

Цель: усовершенствование навыка использования антонимов.

Слова для справок:

молодой - ...

толстая - ...

грустный - ...

короткая - ...

морозная - ...

темная - ...

Задание № 2: Расположи по порядку.

Расположить данные слова по мере увеличения признака:

огромный, гигантский, крупный, большой

Задание № 3: Слова близкие по значению.

Цель: развитие навыка подбора синонимов.

Подберите слова, близкие по смыслу.

оживленная – ...безлюдная

прохладная – ...морозная

светлая – ...темная

добросовестный – ...злостный

Первое задание направлено на улучшение навыков подбора антонимов к словам, второе задание направлено на улучшение точности использования слов близких по значению, третье задание направлено на улучшение навыка подбора синонимов к словам. Все задания могут использоваться неоднократно, при необходимости можно изменить их так, чтобы они соответствовали возрасту ребенка.

Как показал контрольный этап диагностики, после проведенной работы по обогащению словарного запаса у детей младшего школьного возраста, все показатели улучшились, а именно: объем активного и пассивного словаря увеличился, по сравнению с констатирующим этапом, дети улучшили навыки подбора антонимов и синонимов, научились более точно употреблять слова. Показатели детей стали соответствовать среднему уровню сформированности словарного запаса, при том, что на первом этапе диагностики они соответствовали низкому уровню.

Полученные результаты позволяют нам рекомендовать составленный нами коррекционный комплекс по обогащению словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ринолалией в работе учителей-логопедов, педагогов работающих с данной категорией детей.

Литература

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Метод. пос. для учителя-логопеда. - М.: ВЛАДОС, 2001.

2. Васильева Е.Е. Ринолалия. - М., 2007.

© А.С. Ашакова, 2016-04-25

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

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ ПОЛИМОРФНОЙ ДИСЛАЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова:

биоэнергопластика, артикуляционная гимнастика, коррекция полиморфной дислалии у детей старшего дошкольного возраста.

Аннотация:

В статье представлена программа логопедической работы с использованием биоэнергопластики по коррекции полиморфной дислалии у детей старшего дошкольного возраста и результаты проведенного экспериментального исследования.

В настоящее время значительно увеличилось количество детей дошкольного возраста, имеющих нарушения компонентов устной речи. Наиболее типичным для дошкольников является нарушение звукопроизношения. Зачастую данное нарушение носит полиморфный характер, то есть у детей нарушено произношение двух или более групп звуков.

Известно, что при правильном произношении звуков органы речевого аппарата принимают специальное положение, которое свойственно определённому звуку. Неправильное же расположение органов артикуляции приводит к дефектному произношению звуков речи.

Одним из основных традиционных методов, используемых учителями-логопедами на занятиях, является артикуляционная гимнастика, но ежедневные занятия снижают интерес детей к этому процессу.

Поэтому одной из актуальных задач является повышение эффективности процесса коррекции звукопроизношения, одним из эффективных методов коррекции которых является использование на логопедических занятиях биоэнергопластики.

Поэтому я обратилась к нестандартному выполнению артикуляционной гимнастики с использованием биоэнергопластики. Такая гимнастика помогает длительно удерживать интерес ребёнка, поддерживает положительный эмоциональный настрой воспитанника и педагога на протяжении всего занятия.

Исследования отечественных физиологов (М. М. Кольцова, В. М. Бехтерев, А.А. Леонтьев и др.) подтверждают связь развития рук с развитием мозга. В головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены очень близко. Стимулируя тонкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь. Взаимосвязь моторной и речевой зон проявляется в том, что человек, который затрудняется с выбором подходящего слова, помогает себе жестами, и наоборот: сосредоточенно рисующий или пишущий ребенок произвольно высывает язык [2].

Биоэнергопластика синхронизирует работу полушарий головного мозга, улучшая внимание, память, мышление, речь [1].

Биоэнергопластика - сопряжённая работа пальцев и кистей рук и артикуляционного аппарата, движения рук имитируют движения речевого аппарата. Комплекс упражнений, согласно принципу биоэнергопластики, способствует развитию подвижности артикуляционного аппарата, что, в свою очередь, оказывает влияние на точность в усвоении артикуляционных укладов [3].

Планирование проведения артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой включает 6 этапов. Продолжительность каждого этапа может изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка (Табл.1).

Таблица 1- Этапы проведения артикуляционной гимнастики с использованием биоэнергопластики

Этап	Сроки проведения	Содержание работы
Первый (диагностический) этап	1-2 неделя сентября	Рекомендуется подробное обследование строения и подвижности органов артикуляции общеизвестными методами и приёмами. После обследования учитель–логопед подбирает комплекс упражнений с учётом нарушенных звуков.
Второй (подготовительный) этап	3-4 неделя сентября	Проводятся индивидуальные занятия, на которых ребёнка знакомят с органами артикуляции, выполняются упражнения для губ, языка или челюсти по традиционным методикам. Упражнения выполняются сидя перед зеркалом, учитель – логопед сопровождает гимнастику движениями ведущей руки. Рука ребёнка в упражнения не вовлекается

Третий (подготовительный) этап	1-4 неделя октября	Педагог сопровождает артикуляционную гимнастику движениями ведущей руки с перчаткой, рука ребёнка в упражнения не вовлекается.
Четвёртый (основной) этап	7-10 недель (ноябрь, декабрь, январь)	Выполняются упражнения для губ, челюсти и языка с подключением ведущей руки ребёнка с перчаткой. Учитель – логопед вместе с ребёнком выполняет упражнение, сопровождает показ движением кисти одной руки.
Пятый (основной) этап	6-8 недель (февраль, март)	Артикуляционная гимнастика выполняется так же, только учитель - логопед показывает упражнение и сопровождает его движениями другой руки. Ребенок повторяет за педагогом и использует другую руку в перчатке.
Шестой (заключительный) этап	3-4 недели (апрель, начало мая)	Ребёнок полностью освоит упражнения, учитель – логопед рассказывает сказку, а ребёнок самостоятельно выполняет артикуляционные упражнения с движениями рук.

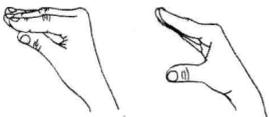
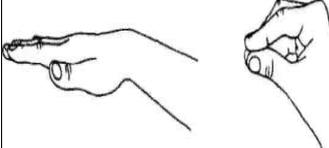
Комплекс артикуляционных упражнений с использованием биоэнергопластики способствует развитию подвижности артикуляционного аппарата, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на точность в усвоении артикуляционных укладов (Табл.2).

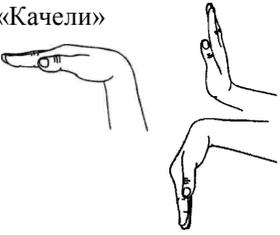
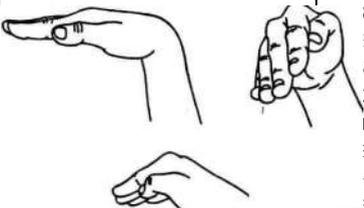
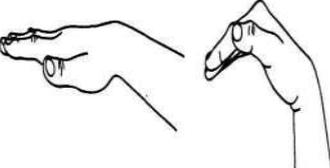
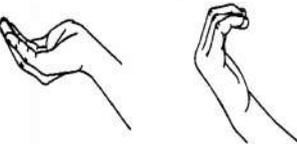
В исследовании принимали участие 20 воспитанников ДООУ старшего дошкольного возраста.

Результаты сравнительного анализа обследования звукопроизношения у старших дошкольников со сложной полиморфной дислалией до использования метода биоэнергопластики на логопедических занятиях и после представлены на рис. 1.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста прослеживается положительная динамика коррекции звукопроизношения.

Таблица 2 - Комплекс артикуляционной гимнастики с использованием биоэнергопластики

Название упражнения	Описание артикуляционного упражнения	Описание движений кисти и пальцев руки
<p>«Бегемотик»</p> 	<p>Исходное положение - сидя перед зеркалом рот закрыт. На счет «один» открыть рот, при этом язык должен свободно лежать во рту, кончик находится у нижних зубов.</p>	<p>Кисть руки находится горизонтально на уровне солнечного сплетения, 4 пальца сомкнуты с большим пальцем. На счет «один» большой палец опускается вниз, 4 сомкнутых пальца поднимаются.</p>
<p>«Лягушка»</p> 	<p>Рот закрыт, губы сомкнуты. На счет «один» улыбнуться, зубы не обнажать. Затем вернуть губы в исходное положение.</p>	<p>Кисть руки находится горизонтально, пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь слегка расслаблена, направлена вниз. На счет «один» немного прогнуть ладонь, пальцы слегка направить вверх</p>
<p>«Хоботок»</p> 	<p>Исходное положение- сидя на стуле перед зеркалом, ладонь держится в яме, рот закрыт. На счет «один» тянуть сомкнутые губы вперед, тем вернуть губы в исходное положение.</p>	<p>Пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь слегка расслаблена, направлена вниз. На счет «один» согнуть 4 пальца и сомкнуть с большим пальцем руки.</p>
<p>«Киска сердится»</p> 	<p>Открыть рот, опустить язык за нижние передние зубы и упереть в альвеолы. Среднюю часть языка округлить, немного продвинуть вперед.</p>	<p>На счет «один» сомкнутые пальцы согнуть в нижних и средних фалангах, удерживать ладонь в форме ковша с опущенными вниз пальцами.</p>

<p>«Качели»</p> 	<p>На счет «один» открыть рот, упереть язык в альвеолы за верхними передними зубами. На счет «два» опустить язык вниз к альвеолам за нижними передними зубами.</p>	<p>На счет «один» поднять сомкнутые пальцы вверх, на счет «два» опустить ладонь вниз.</p>
<p>«Часики»</p> 	<p>На счет «один» закрыть рот, выгнуть кончик языка изо рта и жнуть левого угла рта. На счет «два» коснуться кончиком языка правого угла рта.</p>	<p>Пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь направлена вниз. На счет «один» повернуть кисть влево, на счет «два» повернуть вправо.</p>
<p>«Грибок»</p> 	<p>На счет «один» улыбнуться, открыть рот, поднять язык вверх и присосать к небу, кончик языка должен находиться у верхних передних зубов. Удерживать язык в таком положении под счет от 1 до 10.</p>	<p>На счет «один» кисть руки с сомкнутыми пальцами согнуть в области нижних фаланг и удерживать в форме «ковшика» под счет от 1 до 10, затем вернуть в исходное положение и удерживать подсчет от 1 до 5.</p>
<p>«Маляр»</p> 	<p>На счет «один» широко открыть рот, кончиком языка упереться в альвеолы за верхними передними зубами. На счет «два» немного продвинуть язык по небу в направлении от зубов к горлу.</p>	<p>На счет «один», «два», «три», «четыре» двигать полусогнутыми пальцами по направлению к запястью. На счет «пять» пальцы кисти возвращаются в исходное положение, удерживать под счет от 1 до 5.</p>

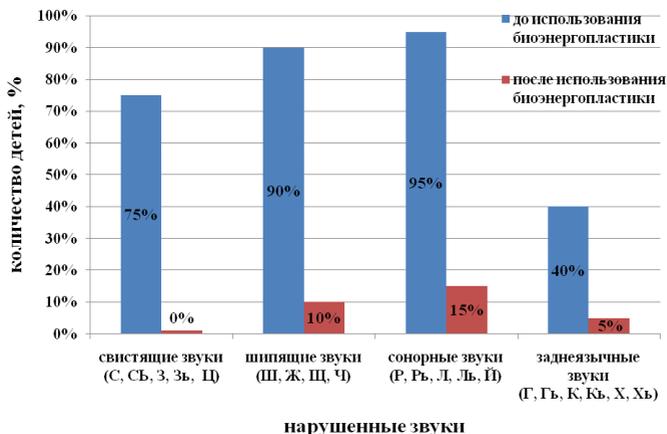


Рис.1. Результаты сравнительного анализа обследования звукопронесения у старших дошкольников до и после применения биоэнергопластики на логопедических занятиях

Таким образом, применение артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой требует от ребёнка максимальной концентрации зрительного и слухового внимания, сформированной пространственной ориентировки, точных движений пальцами и кистями рук совместно с движениями языка или губ.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что использование данного метода ускорило исправление дефектных звуков у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, так как работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка.

Литература

1. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416с.
2. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить: М., «Сов. Россия», 2004. – 160с.
3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., «Провещение», 1969. 214 стр.

© Н.А. Белова, 2016 – 04 – 19

*Специальное (коррекционное)
образовательное учреждение
общеобразовательная
школа-интернат № 3,
г. Магнитогорск*

**СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ И ЕГО СЕМЬИ В СОЦИУМЕ В УСЛОВИЯХ
СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ)
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

***Ключевые слова:** коррекционно-развивающий процесс, социально-психологическая адаптация, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.*

Аннотация.

В статье затрагивается проблема определения адаптационных способностей особого ребенка, востребованных в процессе социализации и предложен комплекс педагогических мероприятий по их формированию

Управление качеством коррекционно-развивающего процесса в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате – это оптимальный выбор и адаптация учебных и коррекционных программ по усвоению государственного образовательного стандарта детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также учет потребностей родителей и социального заказа общества.

Педагоги специальной (коррекционной) школы-интерната формируют у своих воспитанников такие базовые новообразования, от которых зависит развитие не одной, а целого ряда функций. Усвоение этих ключевых компетенций будет зависеть от активности, опыта и специальной тренировочной деятельности обучаемых.

Что приобретается в школе и вне школы?

Чтобы научить ребенка с особыми потребностями общаться, недостаточно выучить с ним речевые этикетные формулы, необходимо тренировать коммуникативные навыки в различных социально-значимых

ситуациях общения. Чтобы научить работать, надо воспитать органическую потребность в труде и радость труда.

Не только школа и семья, а чаще всего места социализации и различные центры дополнительного образования (спортивные клубы, кружки, студии, музыкальные школы) играют важную роль в раскрытии ключевых социальных, психологических, речевых и познавательных компетенций ребенка.

Таким образом, определяются все участники процесса взаимодействия с особыми ребенком по воспитанию у него социально-психологических адаптационных способностей – это педагоги, работающие с ребенком, родители и сам ребенок с особыми потребностями.

Актуальность заявленной проблемы заключается в том, чтобы определить какие адаптационные способности особого ребенка востребованы в процессе социализации и разработать комплекс педагогических мероприятий по их формированию.

В рамках экспериментальной программы планируются четыре тематических модуля по формированию адаптационных способностей ребенка: "Я и Я", "Я и другие Я", "Я и семья", "Я и окружающий мир".

Через модуль "Я и Я" у ребенка формируется: положительный образ своего "Я", положительные речевые, двигательные, психологические стереотипы, механизмы саморегуляции поведения, эмоций, мимики, речи, навыки самообслуживания и безопасности жизни.

Модуль "Я и другие Я" обучает ребенка нормам коллективного поведения, половозрастным ролям, навыкам вербальной и невербальной коммуникации, устного и письменного общения.

Модуль "Я и семья" ставит своей целью перестройку психологических условий воспитания в семье и принятие семьей своего особого ребенка, повышение уровня нормативно-правовых, воспитательных и коррекционно-развивающих компетенций родителей, формирование ценностей своей семьи, адекватных потребностей и умения строить адекватные жизненные перспективы ребенка.

Модуль "Я и окружающий мир" формирует у ребенка с особыми потребностями адекватное восприятие окружающей действительности, навыки поведения в социально-значимых ситуациях и умение находить компромиссные варианты поведения.

Тематические модули реализуются на предметах коррекционного цикла, в режимных моментах и во внеурочной деятельности. Программное обеспечение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении для слепых и слабовидящих детей является наиболее разработанным. Методические рекомендации Журавлева М.В., Лониной В.А., Игнатовой Н.П., Щукиной Л.П., Плаксиной Л.И., Григорьевой Е. М., Кручиной В.А. по "Развитию мимики и пантомимики", "Социально-бытовой

ориентировке", "Ритмике" могут быть адаптированы для детей с тяжелым нарушением речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психологического развития. Перечисленные методические разработки определяют коррекционно-развивающую направленность уроков и режимных моментов в специальной (коррекционной) школе. Экспериментальный проект дает возможность апробировать авторские инновационные программы по социально-психологической адаптации ребенка с особыми потребностями.

Лечебно-оздоровительная работа с ребенком организуется на специальных занятиях по ЛФК и продолжается в режимных моментах: во время утренних зарядок, динамических перемен, через тематические прогулки, "Тропы здоровья", спортивные мероприятия, посещение бассейна и аквапарка.

В воспитании особого ребенка необходимо взаимодействие с семьей по организации в домашних условиях лечебно-оздоровительных и коррекционно-развивающих мероприятий.

Практический опыт показывает, что семья, воспитывающая ребенка с особенностями развития, требует особого подхода. Не всегда родители готовы принять проблемы собственного ребенка. Семья нуждается в раннем длительном социально-психологическом сопровождении и помощи со стороны специалистов коррекционных учреждений по формированию адекватных потребностей, повышению уровня родительских компетенций в вопросах воспитания и построения жизненных перспектив особого ребенка.

Родители, встречаясь один на один с проблемой воспитания особого ребенка, испытывают различные чувства: страх, отчаяние, горечь, чувство вины, либо смирение или неприятие своего ребенка.

Анализ семей классов коррекционно-развивающего обучения специальной (коррекционной) школы-интерната показал:

37 % - семьи с позитивной активностью и готовностью к сотрудничеству;

11 % - семьи, живущие по типу "жертвенной активности" и подчинения себя жизни ребенка;

37% - семьи, относящиеся к типу "примиренчества" с минимумом обязанностей по отношению к ребенку;

10% - семьи, которые не принимают своего ребенка, ссылаясь на необходимость материально обеспечивать семью;

5% - проблемные семьи, педагогически несостоятельные родители. Некоторые из них намеренно содержат детей в условиях депривации с целью длительной эксплуатации инвалидности ребенка.

Отсутствие специальных знаний об особенностях развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, информации о вероятном

прогнозе развития, условиях и результатах коррекции формирует у родителей неадекватные потребности и неправильной перспективы.

Некоторые семьи сталкиваются с проблемой отклонения в развитии своего ребенка только на момент поступления в школу. Охват специальным (коррекционным) образованием школьников с умственной отсталостью и ЗПР в десятки раз превышает охват дошкольников с этими отклонениями.

В рамках реализации индивидуальных программ по социально-психологическому сопровождению семьи планируется первичное знакомство с родителями и глубокое изучение семьи, которые позволят выявить и исключить отрицательные для ребенка эмоциональные факторы, спрогнозировать его развитие в микросоциуме семьи.

Совместное обсуждение результатов диагностики, консультирование, построение ближайших перспектив ребенка, совместное пребывание в коррекционно-развивающей среде помогает родителям реально оценить возможности своего ребенка, отказаться от моделей, завышающих требования к нему.

Специально организованной коррекционно-развивающей средой по взаимодействию родителей и особого ребенка являются сенсорные комнаты, тренажерный зал, школьная поликлиника восстановительного лечения. Именно такая среда способствует взаимной психотерапии и психокоррекции, адаптации ребенка с особыми потребностями в детском коллективе. Именно здесь родители видят своих детей в ситуациях успешности. У ребенка формируется чувство защищенности, безопасности, взаимопонимания. Происходит психологическая и социальная реабилитация семьи, следствием которой является принятие семьей состояния ребенка, активное участие в его коррекции, нормализация жизни семьи, восстановление профессиональной деятельности родителей.

Модуль "Я и семья" направлен на организацию взаимодействия с родителями. В нем реализуются различные формы взаимодействия: анкетирование, тренинги, совместные школьные консилиумы, коррекционно-развивающие занятия, родительские гостиные "Я расту", "Ваш ребенок особый", "Школа родителей будущих первоклассников". Через данный модуль выстраивается адресная помощь семье в зависимости от ее потребностей и жизненных перспектив особого ребенка.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат готова выполнить современный социальный заказ общества в людях со средним профессиональным образованием, ведущим непосредственно в мир труда, в отличие от общеобразовательной школы,

ориентированной на академический уровень образования, ведущий к университетской скамье.

Таким образом, реализация проекта по социально-психологической адаптации ребенка с особыми потребностями и его семьи в социуме – это оптимальный способ повышения качества коррекционно-развивающего процесса в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате.

Литература

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения\ Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001, – 224с.

2. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учебное пособие для студентов средних пед. учеб. заведений\ Г.Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю.В. Вьюнкова и др. Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001, - 320 с.

3. Родионова В.А. и др. Я и другие. Тренинги социальных навыков. Для учащихся 1 – 11 классов\ Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003, - 224 с.

© Т.О.Белоусова, 2014-04-02

УДК 379

**В.А. Чернобровкин,
О.Ю. Бессчастная**

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

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СТРУКТУРЫ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ СЕРВИСЕ И ТУРИЗМЕ

Ключевые слова:

организационная структура, новые технологии, инновационная деятельность, туристская индустрия, программа электронного бронирования

Аннотация

В данной статье осуществляется анализ состояния проблемы использования новых технологий и организационных структур в организа-

циях социально-культурного сервиса и туризма, раскрываются характеристики ключевых понятий исследуемой проблемы.

Туризм является одной из крупнейших, высокодоходных и наиболее динамичных отраслей мировой экономики. Российские туристские фирмы и органы по управлению туризмом, вступающие на международный рынок, сталкиваются в своей деятельности с проблемами освоения новых информационных технологий и организационных структур, которые являются необходимым условием международной интеграции и современной концепции туристского бизнеса как информационно-насыщенной сферы. Планирование развития туризма в регионах Российской Федерации затрудняется отсутствием статистики и информации об основных туристских ресурсах. В связи с этим, в настоящее время, анализ существующих информационных систем в туризме, изучение основных областей применения новых технологий и разработка рекомендаций менеджменту туристских организаций для выбора оптимальных организационных структур управления представляется особенно актуальным.

Количество теоретических и практических разработок в данной области, по сравнению с другими отраслями экономических знаний, незначительно. А если учесть, что долгое время российские ученые и практики были лишены возможности изучения последних достижений зарубежных исследований, то пробел литературы по данной проблеме особенно ощутим.

Проблема исследования заключается в поиске способов решения использования новых технологий и организационных структур в организациях социально-культурного сервиса и туризма. Цель исследования - выявить источники и механизм решения проблемы использования новых технологий и организационных структур в организациях социально-культурного сервиса и туризма.

Организационные структуры управления отличаются большим разнообразием и определяются многими объективными факторами и условиями. К ним могут быть отнесены, в частности, размеры туристской деятельности фирмы (средняя, мелкая, крупная); профиль фирмы (специализация на одном виде продукции или широкой номенклатуры изделий различных отраслей); характер монополистического объединения (концерн, финансовая группа).

В последние годы все больше усиливаются тенденции к специализации и разделению труда в пределах организационной структуры предприятия. С ростом специализации труда быстро множатся проблемы интеграции сотрудников современной предпринимательской организации в некоторое эффективно функционирующее целое.

Для эффективного управления организацией необходимо, чтобы ее

структура соответствовала целям и задачам деятельности предприятия и была приспособлена к ним. Организационная структура создает некоторый каркас, который является основой для формирования отдельных административных функций. Структура выявляет и устанавливает взаимоотношения сотрудников внутри организации.

Современные технологии непосредственным образом затрагивают и рынок туристских услуг. Такие технологии приводят к появлению новых направлений сервисного обслуживания населения, развитию инфраструктуры рынка. По сравнению с традиционными методами применение методов на основе новых технологий и современных технических средств позволяет гораздо быстрее и проще:

- одновременно регистрировать данные и в соответствии с требованиями бухгалтерского учета, и для информационного обеспечения управленческого персонала;

- группировать данные в аналитических целях;

- обрабатывать исходные данные для экономического анализа;

- контролировать данные для обеспечения достоверности всех бухгалтерских статистических и аналитических расчетов;

- обеспечивать доступ ко всей совокупности данных.

Другим направлениями являются [5]:

- использование новых туристических ресурсов (путешествия туристов на космических кораблях);

- изменение в организации производства и потребления (применение передовых принципов маркетинга и менеджмента);

- выявление и использование новых рынков сбыта продукции, а также использование новой техники и технологии.

Использование новых технологий приносит большой эффект для деятельности предприятий туристической индустрии. На сегодняшний день эти технологии в основном заключаются в компьютеризации, глобализации и переходе на электронику.

Электронный бизнес открывает большие возможности развития любому предприятию. Это новая форма рыночных отношений, основанная на применении новейших телекоммуникационных технологий и Интернета. Данная система торговли подходит и покупателю, и продавцам. Но главное, что туризм имеет важное преимущество перед другими секторами электронной торговли - его потребитель получает приобретаемый продукт непосредственно в месте его производства, в туристском центре.

На сегодняшний день широко применяемой в туристической индустрии инновационной технологией являются программы электронного бронирования и составления туров. Появление новой программы данного вида позволило не только удешевить средства связи,

но и дало возможность работать всем участникам туристического рынка как единому офису. Работа с такими программами позволяет агентству получать оперативную и достоверную информацию о ценах и количестве свободных мест в любой момент времени, а также иметь возможность следить за прохождением заказа на всех этапах его осуществления.

Существуют различные системы бронирования, они отличаются друг от друга набором предлагаемых услуг и технологией своей работы. Например, наиболее популярными в мире являются такие программы как Galileo, Amadeus, Sabre, Worldspan и многие другие.

На отечественном рынке туристических услуг в последнее время популярность набирает программа «Турфирма-Онлайн Professional». Программа принадлежит одноименной фирме, занимающейся разработкой программ для крупных фирм и холдингов. Разработчиком программы является один из руководителей этой фирмы. В сфере туризма свою роль компания видит в выполнении двух задач. Во-первых, помочь директорам и владельцам турфирм и баз отдыха повысить управляемость и эффективность работы за счет автоматизации бронирований. А во-вторых, помочь менеджерам турфирм экономить время на выполнении рутинных операций и расчетов [2, С. 98].

Программа разрабатывалась несколько лет, за это время претерпела массу изменений и на сегодняшний день является самой эффективной и конкурентоспособной на рынке продуктов туристического программного обеспечения. Основными приоритетами для фирмы является наращивание функционала и удобство использования. Так, она планирует расширить учет питания, внедрить учет ремонтов, и, конечно же, сделать работу в программе еще более удобной.

Преимущества у этой программы несколько. Например, система включает в себя: расчёт стоимости проживания автоматически учитывает сезонность и скидки; учёт групповых заказов; существует система учёта питания; учёт бронирований на нескольких базах. Для персонала это: удобный и привычный вид «шахматки»; многопользовательская работа. А для фирмы в целом преимущества проявляются в: простоте установки и использования; быстром реагировании компании-поставщика на пожелания клиентов (доработки «день в день» или на следующий день); бесплатной поддержке в настройке программы и бесплатном переносе базы турагентства в программу при первой установке.

Внедрение программ электронного бронирования и составления туров, позволяют туристическим фирмам экономить большую часть бюджета, за счёт снижения размера фонда заработной платы, снижения трудоёмкости составления путёвок и бронирования мест. Также высвобождается условное количество сотрудников, т.е. фирма может

позволить себе сократить штат и увеличить производительность оставшихся сотрудников [2, С. 101].

Таким образом, инновации в сфере туризма и сервиса представляют собой системные мероприятия имеющие качественную новизну и приводящие к позитивным сдвигам, обеспечивающим устойчивое функционирование и развитие отрасли в регионе.

Основными направлениями инновационной деятельности в сфере сервиса и туризма являются: выпуск новых видов туристского продукта ресторанного продукта гостиничных услуг и т.д.; использование новых технологий в производстве традиционных продуктов; использование новых туристских ресурсов, ранее не использовавшихся; изменения в организации производства и потребления традиционного туристского, ресторанного продукта, гостиничных услуг и т.д.; выявление и использование новых рынков сбыта продукции.

Эффективность деятельности туристического предприятия зависит от его организационной структуры, принципов ее функционирования и постоянного совершенствования.

Как считает Г.А. Аванесова [1], организационная структура занимает особое место во внутренней среде туристского предприятия. Организационная структура туристического предприятия – это «совокупность взаимосвязанных элементов, находящихся между собой в устойчивых отношениях, обеспечивает их функционирование и развитие как единого целого. Элементы структуры – отдельные работники, службы и другие звенья, задействованные в деятельности фирмы, а отношения между ними поддерживаются благодаря связям, принято подразделять на горизонтальные и вертикальные» [1, С.16].

Основные требования, предъявляемые к формированию современной организационной структуры туристического предприятия, такие:

- соответствие организационной структуры целям и задачам в предприятия;
- охват всех функций менеджмента на предприятии;
- четкое распределение функций и объем работ по уровням управления;
- рациональное сочетание централизации и децентрализации каждой функции;
- наличие на каждом уровне системы организации инструкций, нормативов и норм выполнения работ;
- определение прав и обязанностей каждого уровня управления;
- разграничение полномочий и круга ответственности.

Управленческие задачи менеджеров в сфере туризма, турагентов, туроператоров, которые работают на разных уровнях управления, зависят от должности и специализации. Например, менеджер по работе с предприятиями общественного питания заключает договоры с ресторанами, столовыми, кафе в определенном туристском регионе и контролирует их соблюдение. В крупных туристских холдингах, занимающихся туроператорской деятельностью, менеджер может заниматься решением подобного рода задач во всех туристских регионах, с которыми работает организация [3, С. 241].

Линейная организационная структура управления основывается на принципе единства распределения поручений, согласно которому право отдавать распоряжения имеет только вышестоящая инстанция. Туристскую организацию возглавляет руководитель, в его подчинении находятся заместители – руководители линейных подразделений. Они наделены всеми полномочиями для реализации единоличного руководства своими подчиненными, однако не могут связываться друг с другом непосредственно. К преимуществам линейной структуры управления можно отнести: простое построение; однозначное определение задач, компетенции, ответственности; жесткое руководство органами управления, единоначалие; один канал коммуникации; оперативность и точность управленческих решений.

Но для этой структуры характерны: затруднительные связи между инстанциями; концентрация власти на верхнем уровне управления; сильная загрузка средних уровней управления; отсутствие звеньев по планированию и подготовке решений; перегрузка персонала информацией; отсутствие гибкости. Линейная структура управления используется в малых туристских организациях при отсутствии широких кооперационных связей между ними.

Функциональная организационная структура управления основывается на принципе функционального разделения труда, в соответствии с которым в организации создаются функциональные звенья, наделенные полномочиями и ответственностью за результаты своей функциональной деятельности. Общая задача управления организацией, начиная со среднего уровня, делится по функциональному критерию. Также здесь с помощью директивного руководства могут быть соединены иерархически нижние звенья управления с более высокими звеньями управления. Передача поручений, указаний и сообщений осуществляется в зависимости от вида поставленной задачи.

Данная организационная структура нацелена на выполнение постоянно повторяющихся, ставших рутинными задач, не требующих оперативного принятия решений. Функциональные службы обычно имеют в своем составе специалистов высокой квалификации,

выполняющих в зависимости от возложенных на них задач конкретные виды деятельности, например отдел продаж, в котором работают специалисты по телемаркетингу, менеджеры по приему клиентов, менеджеры по бронированию туров и т.п. К преимуществам такой структуры относятся: сокращение числа звеньев согласования; уменьшение дублирования; стандартизация, формализация и программирование явлений и процессов; укрепление вертикальных связей и усиление контроля за деятельностью нижестоящих уровней; высокая компетентность специалистов, отвечающих за выполнение конкретных функций.

Однако для такой структуры характерны: неоднозначное распределение ответственности; затрудненная коммуникация; длительная процедура принятия решений; возникновение конфликтов из-за несогласия с директивами, так как каждый функциональный руководитель ставит свои вопросы на первое место; относительно застывшая организационная форма, слабо реагирующая на изменения.

Практика показывает, что на формирование уровней организационной структуры оказывают влияние такие факторы, как масштабы и вид организации, направления ее деятельности, число стратегических бизнес-единиц, стратегические планы и др.

На основании теоретического анализа состояния проблемы использования новых технологий и организационных структур в организациях социально-культурного сервиса и туризма, описанного в научной и методической литературе, были сделаны следующие выводы.

1. Социально-культурный сервис и туризм являются социально-значимыми явлениями, оказывающими влияние на социальное, политическое и экономическое состояние страны.

2. Основными задачами туристских организаций являются удовлетворение возрастающих потребностей клиентов, формирование их лояльности, разработка новых турпродуктов повышение качества предоставляемых услуг.

3. Сервисная деятельность постоянно совершенствуется за счет создания новых видов услуг и оптимизации процесса предоставления уже существующих.

4. Появление новых технологий и организационных структур должно отслеживаться специалистами и своевременно использоваться в интересах фирмы.

5. Рассмотренные технологии и организационные структуры являются универсальными и их применение требует учета особенностей объекта в каждом конкретном случае.

Литература

1. Белов, В. Н. Инновационная политика и инновационный бизнес в России [Текст]. / В. Н. Белов // Аналитический вестник Совета Федерации. – 2011. – №15 – С. 16-19.
2. Инновационный менеджмент [Текст]. / Под ред. Ильенковой С. Д. – СПб.: Питер, 2012. – 332 с.
3. Мексон, А. Основы менеджмента [Текст]. / А. Мексон. – М.: Зарубежная литература, 2011. – 502 с.
5. Хамлер, М. Приёмы инновационного менеджмента (перевод с английского) [Текст]. / М. Хамлер. – М.: Зарубежная литература, 2012. – 342 с.

© В.А.Чернобровкин, О.Ю.Бессчастлиная, 2016

УДК 376

Е.А. Горбунова

*Государственное бюджетное учреждение
Республики Саха (Якутия)
« Республиканский реабилитационный
центр для детей и подростковой
с ограниченными возможностями
г. Нерюнгри»*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Ключевые слова: *коррекционно-профилактическая работа, детский церебральный паралич, речевое развитие ребенка.*

Аннотация.

В статье затрагиваются вопросы ранней диагностики и определения причин возможных неблагоприятий в речевом развитии у детей с ДЦП первого года жизни, рассматриваются основные направления коррекционно-профилактической работы и организации комплексного медико-педагогического воздействия.

Детский церебральный паралич (ДЦП) - заболевание, возникающее в натальном и пренатальном периодах в результате диффузного поражения головного мозга. Данное заболевание затрагивает не только двигательную, сенсорную, но и речевую сферу ребенка.

Признаками неблагополучия в речевом развитии ребенка с ДЦП могут быть выявлены достаточно рано. Так, уже первый крик при родах говорит о сохранности центральной нервной системы, что чрезвычайно важно для последующего развития его речи. Крик должен быть громким, модулированным. Впоследствии по его окраске, интонированию близкие смогут определить причину плача. У нормально развивающегося малыша имеются, разнообразны его оттенки: при голоде, дефиците общения, болях, дискомфорте от мокрых пеленок и т.д.

Другим настораживающим фактором должен стать ранний отказ от грудного вскармливания. Возможно, что у ребенка ослаблены или паретичны мышцы, принимающие активное участие в сосательном акте. Нельзя равнодушно относиться и к тому, что младенцы часто захлебываются пищей или для них характерны постоянные отрывки. Мама не должны спешить давать прикорм, воду из бутылочки - этим они провоцируют ранний отказ от грудного вскармливания, требующего определенных мускульных усилий. Необходимо постараться найти причину нежелания ребенка сосать, помочь устранить ее, используя массаж круговой мышцы рта, языка, мягкого неба.

Родители должны внимательно относиться к общению с ребенком, особенно в доречевой период. Хорошо, если ребенок узнает близких по голосу, поворачивает голову на зов, следит за губами говорящего, пытается подражать ему, - все это способствует воспитанию слухового восприятия, становлению и развитию фонематического слуха.

Задержка гуления, его неинтонированность, запаздывание фазы лепета, его необращенность к взрослому - все эти признаки также являются первыми симптомами возможных речевых нарушений.

В нашем центре мы помогаем родителям детей с ДЦП на самых ранних этапах развития малыша заметить признаки возможных неблагополучий в речевом развитии, определить их причины и организовать комплексное медико-педагогическое воздействие. Пластичность нервной системы у ребенка не беспредельна и с возрастом значительно понижается, поэтому работа по диагностике, профилактике, коррекции недостатков речи, с опорой на сохраненные системы мозга, должна начинаться в раннем возрасте.

Целью коррекционно-профилактической работы с детьми первого года жизни является последовательное развитие функций доречевого периода, обеспечивающих своевременное формирование речи и личности ребенка. Мы выделяем следующие основные направления коррек-

ционно-профилактической работы: развитие зрительного и слухового восприятия; развитие эмоциональных реакций; нормализация состояния и функционирования органов артикуляции с помощью массажа и артикуляционной гимнастики; развитие движений руки и действий с предметами; формирование подготовительных этапов развития понимания речи; развитие подготовительных этапов формирования активной речи.

В работе с детьми I уровня доречевого развития, целью, которой являются стимуляция голосовых реакций, выделяем основные направления: нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата; вокализация выхода; развитие «комплекса оживления» с включением в него голосового компонента; выработка слухового прослеживания; нормализация положения кисти и пальцев, необходимая для формирования зрительно-моторной координации.

В коррекционно-профилактической работе с детьми II уровня доречевого развития выделяются следующие основные направления:

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;
- увеличение объема и силы выдоха с последующей вокализацией, стимуляция гуления;
- развитие устойчивости фиксации, плавности прослеживания;
- формирование умения локализовать звуки в пространстве и воспринимать различно интонируемый голос взрослого;
- развитие хватательной функции рук.

В коррекционно-профилактической работе с детьми III уровня развития, основной задачей, которой является стимуляция интонированного голосового общения и лепета, главными можно назвать следующие направления:

- нормализация мышечного тонуса и моторики артикуляционного аппарата;
 - выработка ритмичного дыхания и движений ребенка,
 - стимуляции лепета; формирование положительного эмоционального отношения к занятиям;
 - выработка зрительных дифференцировок;
 - стимуляция кинестетических ощущений и развитие на их основе осязания;
 - выработка акустической установки на звук и голос;
 - развитие слуховых дифференцировок;
- формирование подготовительных этапов понимания речи.

Основной задачей коррекционно-профилактической работы с детьми IV уровня до речевого развития является развитие общения со взрослым с помощью интонационных звуков лепета и лепетных слов, а ее решение осуществляется в рамках следующих направлений:

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата; увеличение силы и длительности выдоха;
- стимуляция физиологической экономии и лепетных слов;
- развитие манипулятивной функции рук и дифференцированных движений пальцев рук;
- формирование понимания речевых инструкций в конкретной ситуации.

Занятия с детьми проводим индивидуально, во время занятий ребенок находится на пеленальном столике в рефлексзапрещающей позиции. Длительность занятий 10-15 минут. На занятиях родители, которые обучаются приемам коррекционно-педагогической работы, чтобы в течение дня продолжать заниматься с ребенком.

Родители должны выделять как можно больше времени для общения с ребенком, для игр, массажа, упражнений. Особенно большое внимание в первый год жизни обратить на развитие движений пальцев и кистей рук, потому что центры, ответственные за них, а так же за движения губ, языка, нижней челюсти, находятся в коре головного мозга в ближайшем соседстве. Развития движения пальцев рук, мы тем самым готовим почву для артикуляционных движений. Наши бабушки интуитивно чувствовали это и проводили с малышами все возможные игры («Ладушки», «Идет коза рогатая», «Маленькие ножки шагают по дорожке», «Зайка серенький сидит и ушами шевелит» и т.д.).

Помимо игр, развивающих ручной праксис, полезно проводить массаж пальцев, особенно тщательно массируя их кончики, используя винтообразные движения то в одну, то в другую сторону, а так же используя специальные массажеры, щетки, ежики.

Таким образом, необходимо на самых ранних этапах развития ребенка заметить признаки возможных неблагоприятных изменений в речевом развитии, определить их причины и организовать комплексное медико-педагогическое воздействие.

Литература

- 1)Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М. 1989
- 2)Данилова Л.А. Методика коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. М. 1997
- 3)Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. 2001
- 4)Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М. 1995

5) Дедюхина Г.В., Кириллова Е.В., Худенко Е.Д. Общение с неговорящим ребенком в семье. Рабочая тетрадь Я могу говорить. М. 2008

6) Худенко Е.Д., Шоркина Т.Д., Каданцева Г.А. Развивающие игры и упражнения для развития и коррекции эмоциональной регуляции поведения у « особого ребенка » (пособие для родителей). М. 2009

© Е.А.Горбунова, 2016-04-02

УДК 628. 344. 4

Н.А. Долгушина

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

ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА НЕКАНЦЕРОГЕННОГО РИСКА ЗДОРОВЬЮ ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ХИМИЧЕСКОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ АТМОСФЕРНОГО ВОЗДУХА

Ключевые слова: неканцерогенный риск, химическое загрязнение; критические органы и системы; дошкольники.

Аннотация: Рассмотрена оценка воздействия химического загрязнения атмосферного воздуха на состояние здоровья детей дошкольного возраста. Определён неканцерогенный риск для различных органов и систем ребёнка. Выявлен высокий риск для органов дыхания, умеренный риск для сердечно-сосудистой и центральной нервной систем, для крови во всех зонах города Магнитогорска. Определён долевым вклад химических поллютантов в формирование неканцерогенного риска.

Оценка воздействия факторов окружающей среды на состояние здоровья детей по-прежнему остаётся одной из важнейших задач гигиены на современном этапе. Медицинское значение данной проблемы связано с необходимостью предупреждения развития неблагоприятных изменений в состоянии здоровья, связанных с воздействием факторов окружающей среды, их своевременной коррекции, что лежит в основе профилактики экологически обусловленных заболеваний.

Большое значение данный вопрос приобретает в городах, являющихся центрами сосредоточения промышленности и автотранспорта, где

в настоящее время проживает большая часть населения России. Одним из таких городов является Магнитогорск – город–завод с крупнейшим металлургическим комбинатом.

Оценка последствий для здоровья детей от загрязнителей атмосферного воздуха проведена путем расчета неканцерогенных рисков, для чего на территории г. Магнитогорска выбраны 4 рецепторные точки, соответствующие стационарным постам наблюдения: 1-я зона – северная часть Левобережного района, 2 зона – южная часть Левобережного района, 3-я зона – южная часть Правобережного района, 4-я зона – центральная часть Правобережного района. Они являются аналогичными по природно-климатическим, социальным условиям, по плотности населения и доступности медицинской помощи. В Левобережном районе (1 и 2 зоны) находится большинство предприятий, активно загрязняющих атмосферу города, в том числе и градообразующее предприятие – Магнитогорский металлургический комбинат (ММК). Правобережный район (3 и 4 зоны) отделён от Левобережного рекой Урал и удалён от него на 10-15 км. Аэроантропогенным выбросам подвергается вся территория города, но из-за близкого расположения к ММК Левобережного района, он испытывает значительное воздействие промышленных выбросов. Для расчёта риска были отобраны вещества, являющиеся приоритетными загрязнителями данных территорий и постоянно определяющихся в 4-х исследуемых зонах.

С учетом рассчитанных суммарных индексов опасности (таблица 1) выявлено, что наибольший вклад в риск развития неонкологических заболеваний в г. Магнитогорске вносят взвешенные вещества, диоксид азота, оксид углерода, диоксид серы, фенол.

Таблица 1- Показатели коэффициентов опасности от химических веществ атмосферного воздуха в исследуемых зонах города

Коэффициент опасности (HI)	Зоны города			
	1-я	2-я	3-я	4-я
Взвешенные вещества	6,36	4,26	3,76	3,08
NO ₂	1,81	1,63	1,33	1,35
CO	0,65	0,64	0,69	0,56
SO ₂	0,61	0,63	0,43	0,45
фенол	0,49	0,39	0,39	0,32
Zn	0,33	0,17	0,11	0,11
Pb	0,21	0,12	0,07	0,08
Fe	0,013	0,016	0,01	0,01

Анализ данных, представленных в таблице 2, свидетельствует о том, что суммарный индекс неканцерогенной опасности загрязнителей атмосферного воздуха для 1-й зоны составил 10,47, что характеризуется как неприемлемый риск и он в 1,33, 1,54, 1,76 раза выше по сравнению со 2-й, 3-й и 4-й зонами, где риск оценивается как высокий – 7,86, 6,79 и 5,96 соответственно.

При этом, учитывая, что различные химические вещества имеют общие органы-мишени, рассчитаны индексы неканцерогенной опасности для различных органов и систем. Первое ранговое место при риске развития неканцерогенных эффектов занимают органы дыхания, во всех зонах риск оценивается как высокий и составляет в 1-й зоне $HI=9,28$, что в 1,34, 1,57 и 1,78 раз выше по сравнению со 2-й, 3-й и 4-й зонами: $HI=6,93$, $HI=5,92$, $HI=5,21$. Второе ранговое место занимает кроветворная система, неканцерогенный риск на всех территориях города является умеренным, достигая максимума в 1-й зоне – $HI=3$, что в 1,17, 1,36 и в 1,43 раза выше, чем во 2-й, 3-й и 4-й зонах: $HI=2,56$, $HI=2,20$, $HI=2,10$.

Третье ранговое место занимает риск для ЦНС: HI от 0,96 до $HI=1,35$ и четвёртое ранговое место – риск для сердечно-сосудистой системы: HI от 0,88 до $HI=1,14$: в 1-й, 2-й и 3-ей зонах риск характеризуется как умеренный, а в 4-й зоне – как приемлемый. Индексы неканцерогенной опасности для остальных систем во всех зонах города находились в зоне приемлемого риска.

Таблица 2 - Суммарные индексы опасности от атмосферного воздуха для критических органов и систем организма детей, проживающих в г. Магнитогорске

Суммарный индекс неканцерогенной опасности (HI)	Зоны города			
	1-я	2-я	3-я	4-я
HI органы дыхания	9,28	6,93	5,92	5,21
HI кроветворная система	3,00	2,56	2,20	2,10
HI ЦНС	1,35	1,15	1,14	0,96
HI сердечно-сосудистая система	1,14	1,03	1,08	0,88
HI задержка развития	0,86	0,76	0,76	0,64
HI почки	0,70	0,51	0,46	0,40
HI печень	0,49	0,39	0,39	0,32
HI иммунная система	0,33	0,17	0,11	0,11
HI репродуктивная система	0,21	0,12	0,07	0,08
Суммарный индекс HI	10,47	7,86	6,79	5,96

При оценке вклада химических поллютантов в формирование неканцерогенного риска установлено, что для органов дыхания он связан, в первую очередь, с наличием в воздухе взвешенных веществ и диоксида азота – максимальный вклад 68,53% и 25,91% соответственно; для кроветворной системы – с диоксидом азота и с оксидом углерода – максимальный вклад составил 64,29% и 26,67%; для центральной нервной системы – с оксидом углерода и фенолом – 60,52% и 36,30%; для сердечно-сосудистой системы – с оксидом углерода и фенолом – 63,89% и 42,98% (таблица 3).

Таблица 3 - Долевой вклад химических веществ атмосферного воздуха в формирование неканцерогенного риска в зависимости от зоны проживания, %

Вещества	Органы Дыхания				Кроветворная Система				ЦНС				Сердечно-сосудистая система			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Зоны																
Взвеш. в-ва	68,53	61,47	63,51	59,12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NO ₂	19,50	23,52	22,47	25,91	60,33	63,67	60,45	64,29	-	-	-	-	-	-	-	-
Фенол	5,28	5,63	6,59	6,14	-	-	-	-	36,30	33,91	34,20	33,33	42,98	37,86	36,11	36,36
SO ₂	6,57	9,09	7,26	8,64	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CO	-	-	-	-	21,67	25,00	31,36	26,67	48,15	55,65	60,52	58,33	57,02	62,14	63,89	63,64
Fe	0,12	0,29	0,17	0,19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zn	-	-	-	-	11,00	6,64	5,00	5,24	-	-	-	-	-	-	-	-
Pb	-	-	-	-	7,00	4,69	3,19	3,80	15,55	10,44	5,28	8,34	-	-	-	-

При расчёте поступления приоритетных химических загрязнителей атмосферного воздуха в организм дошкольников путём оценки средних суточных доз (ADD) было выявлено, что в 1-й зоне экспозиция взвешенными веществами превышала допустимый уровень в 6,25 раза, во 2-й – в 4,25 раза, в 3-ей – в 3,75 раза, в 4-й зоне – в 3 раза. Поступление диоксида азота в организм дошкольников, проживающих в 1-й зоне, было в 1,81 раза выше допустимого, у детей из 2-й зоны – в 1,64 раза; в 3-ей зоне – в 1,32 раза, в 4-й зоне – в 1,36 раза.

Таким образом, на территории промышленного города выявлены 4 зоны, в которых отмечается превышение риска неканцерогенной опасности как для отдельных органов и систем – дыхательной системы, крови, центральной нервной системы, сердечно-сосудистой системы, так и суммарного индекса опасности. Вместе с этим, отмечаются существенные различия в величине неканцерогенного риска по отдельным оцениваемым территориям – наиболее высокий риск выявлен в 1-й зоне, а наиболее низкий – в 4-й зоне города. Экспозиционная нагрузка на дошкольников, проживающих в промышленном городе, во всех зонах превышает допустимое суточное поступление по взвешенным веществам и по диоксиду азота. Полученные результаты диктуют необходимость разработки программы медико-экологической реабилитации детей, проживающих в условиях высокого уровня химического загрязнения атмосферного воздуха.

УДК 376

**А.А. Дорина,
Е.Л. Мицан**

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

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: *семантическое поле, лексический строй речи, общее недоразвитие речи.*

Keywords: *semantic field, lexical structure of speech, the general underdevelopment of speech.*

Аннотация. В статье представлена история изучения семантического поля, его структура и важность развития семантических полей для обогащения и систематизации словаря у детей с нарушениями речи.

Annotation. The article presents the history of the study of the semantic field, its structure and the importance of semantic fields to enrich and systematize the vocabulary of children with speech disorders.

Речь – это главное средство человеческого общения, важнейшая психическая функция человека, с помощью которой можно получать и передавать большое количество разнообразной информации. Через общение происходит взаимодействие человека с окружающей средой. Общаясь, человек использует в качестве средства коммуникации лексику, которая является отражением способности человека мыслить, а слово, будучи единицей речи, представляет собой звуковое обозначение понятия о предмете, явлении.

С точки зрения лингвистической науки лексика русского языка представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных единиц. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно от его общей номинативной (лексической) системы. Слова объединяются в разные группы на основании тех или иных признаков: или тематических, или лексико-семантических, или грамматических [2, с. 7]. Такие группы слов и называются семантическими полями.

Семантическое поле – это комплекс ассоциаций, возникающих вокруг одного слова [1, с. 4]. Изучением семантических полей занимались такие ученые, как А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, З. А. Репина, О. С. Виноградова и многие другие.

У каждого человека семантическое поле особенно, индивидуально, зависит от возраста и интеллектуального развития человека, от профессии, нации и других факторов. Семантическое поле состоит из смыслового ядра, которое окружено периферией – конценрами. Смысловое ядро – это наиболее частотные слова, вокруг которого выстраиваются ассоциации – признаки, связанные с данным словом: ситуация употребления слова, словотворчество, антонимы к центральному слову, антонимические цепочки, синонимы, синонимические цепочки, слова переносного значения, омонимы, фразеологизмы, словоформы, словоизменения и логические задачи.

Между словами в семантическом поле, по мнению А. Р. Лурии, возникают особые связи, которые названы валентностями слов [4, с. 48]. Эти связи позволяют актуализировать цепь ассоциаций со смысловым словом, облегчают поиск слов, более точных по смыслу. Слова имеют разное количество «валентностей» (потенциальных связей). Так, слова

«радовать» и «огорчать» имеют одну валентность (рисунок 1). Слова «точить» и «резать» имеют две валентности (рисунок 2).



Рисунок 1 – Схема валентностей слов «радовать», «огорчать».



Рисунок 2 – Схема валентностей слов «точить», «резать».

У детей с нарушениями речи страдает процесс выбора ближайшего значения слова, то есть процесс выбора ассоциаций, что затрудняет процесс формирования семантических полей, также отмечается нарушение лексической стороны речи, снижение активного и пассивного словарного запаса. Наблюдается задержка в формировании семантических полей, ассоциации носят случайный характер, проявляются трудности в выделении ядра семантического поля, дети не правильно классифицируют слова на основе признаков. По мнению Р. И. Лалаевой, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей. Так, в парадигматических ассоциациях у детей с речевой патологией преобладают отношения аналогии. Отношения противопоставления, родовидовые отношения встречаются редко [3, с. 28].

Изучением семантических полей у детей с тяжелыми нарушениями речи занималась Зоя Алексеевна Репина. Ею был поставлен ассоциативный эксперимент, задачами которого было изучить объем словаря ребенка, отбор слов из долговременной памяти; определить структуру семантического поля; разработать коррекционно-развивающее обучение [1, с. 10]. Была проведена диагностика детей, в ходе которой было выявлено, что у детей с тяжелыми нарушениями речи страдает процесс накопления слов, процесс отбора слов и оперирование ими при коммуникации, также наблюдалось хаотичное расположение слов в памяти. На основе имеющихся данных было разработано коррекционно-развивающее обучение, которое делало упор на уточнение имеющегося словаря ребенка, формирование и расширение семантического поля, развитие словоиз-

менения и словообразования и формирование психических процессов ребенка (памяти, внимания, мышления).

Обучение строилось на базе автоматизации звуков через формирование семантического поля того или иного слова (например, автоматизация звука [с] через формирование семантического поля слова «сад»), развитие валентностей слов и словоизменения. Подробный план и упражнения описываются в учебном пособии З. А. Репиной «Поле речевых чудес».

После проведенного коррекционно-развивающего обучения был сделан анализ повторной диагностики, которая показала, что у детей экспериментальной группы улучшились показатели, а именно отмечалось увеличение словаря детей, появилось спонтанное его развитие, в более короткие сроки автоматизировались звуки в самостоятельную речь детей, формировалась база для построения словосочетания, связного высказывания, предложения. Вся проделанная работа оказала положительный эффект на развитие психических процессов детей, что улучшило их обучение в целом.

Таким образом, развитие семантических полей у детей является важным показателем их общего речевого развития, а именно лексического строя речи. Работа по формированию семантических полей способствует обогащению и систематизации словаря, формированию связного высказывания у детей с нарушениями речи.

Литература

1. Репина З. А. Поле речевых чудес: учебное пособие по коррекции общего недоразвития речи у детей с тяжелыми нарушениями речи / З. А. Репина – Екатеринбург. : ТОО "ГриК", 1997. – 180 с.
2. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – 9-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 448 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

© А. А. Дорина, 2016-03-10

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ
НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ**

Ключевые слова: нарушения письма, стертая форма дизартрии, младший школьный возраст.

Keywords: violation of the letter, erased form of dysarthria, primary school age.

Аннотация. Данная статья посвящена подбору системы коррекционных упражнений для преодоления нарушений письма у детей младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии в соответствии с выделенными особенностями нарушений письма.

Abstract.

This article is devoted to the selection of the system of corrective exercises to overcome violations letters in primary school children with the erased form of dysarthria in accordance with selected features of writing disorders.

В процессе речевого развития у ребенка формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека.

Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Все это отрицательно сказывается на овладении грамотой, на успеваемости в целом.

Нарушения речи у школьников являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на его обучение.

Наиболее распространенными речевыми расстройствами у детей школьного возраста являются нарушения письменной речи. Данная проблема требует особого внимания.

В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из этих функций может привести к нарушению процесса овладения письмом.

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы. А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.И. Садовникова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и другие указывают на то, что, его расстройство носит системный характер, то есть письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

Актуальность исследования данной проблемы состоит в значительном увеличении количества детей с нарушением письменной речи, что обострило, с одной стороны, проблему поиска эффективных методов коррекции данного нарушения, а с другой – проблему повышения компетентности специалистов, обеспечивающих коррекционно-педагогический процесс.

Эффективное преодоление трудностей письма требует понимания их механизмов – коррекционная работа должна быть построена с учетом качественного своеобразия высших психических функций данного ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма.

В качестве гипотезы нашего исследования мы выдвинули предположение о том, что логопедическая работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии будет эффективной, если недостатки письменной речи будут выявлены в результате своевременной комплексной диагностики, опираясь на которую будет использована специальная система коррекционных упражнений.

Главной задачей восстановительного обучения является закрепление оптического образа рукописной и печатной буквы, но уже не отдельно, а внутри слова, где все буквы находятся в сочетании друг с другом и поэтому требуют наиболее тонкого оптического анализа при письме и чтении. Работа по анализу строения буквы внутри слова способствует восстановлению обобщенного и в то же время константного оптического ее образа. Для этого анализ структуры буквы (особенно это касается рукописного шрифта) рекомендуется проводить не отдельно, а внутри слова. Здесь нередко применяется прием вербального анализа при

сравнении оптически сходных букв. Для сравнительного анализа следует подбирать слова, включающие буквы, близкие по оптическому рисунку и наиболее трудные для детей (например, *двор, дрова, доброта, подарок, колесо, здоровье, соловей*).

Большое значение на этой стадии обучения уделяется письму отдельных букв и целых слов с опорой на моторный двигательный образ (письмо букв, слов в воздухе рукой, письмо с закрытыми глазами). Этот способ письма существенно помогает актуализации нужного графического образа отдельных букв и целых слов.

Исходя из предположенной системы коррекционной работы мы использовали следующие упражнения.

- Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.
- Придумать предложение с определенным количеством слов.
- Увеличить количество слов в предложении.
- Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.
- Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).
- Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.
- Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приемов, затем она проводится в плане громкой речи и, наконец, на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане.

При формировании слогового анализа с опорой на вспомогательные средства предлагается, например, отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных.

Работа по устранению оптической дисграфии проводилась в следующих направлениях.

- 1) Развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса).
- 2) Расширение объема и уточнение зрительной памяти.

- 3) Формирование пространственных представлений.
- 4) Развитие зрительного анализа и синтеза.

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса следует давать задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

При устранении оптической дисграфии проводится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине. Логопед выставляет фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб, полукруг), различные по цвету и величине, и предлагает детям подобрать фигуры одного цвета, одинаковой формы и величины, одинаковые по цвету и форме, различные по форме и цвету.

Можно предложить задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг — арбуз, овал — дыня, треугольник — крыша дома, полукруг — месяц), а также цвета фигур и реальных предметов.

Для развития зрительной памяти используются следующие виды работ.

1) Игра «Чего не стало?». На столе раскладывается 5—6 предметов, картинок, которые дети должны запомнить. Затем убирается незаметно одна из них. Дети называют, чего не стало.

2) Дети запоминают 4—6 картинок, затем отбирают их среди других 8—10 картинок.

3) Запомнить буквы, цифры или фигуры (3—5), а затем выбрать их среди других.

4) Игра «Что изменилось?». Логопед раскладывает 4—6 картинок, дети запоминают последовательность их расположения. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось, и восстановить первоначальное их расположение.

5) Разложить буквы, фигуры, цифры в первоначальной последовательности.

При устранении оптической дислексии и дисграфии необходимо уделить внимание работе по формированию пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность

формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с дислексией и дисграфией.

Пространственные ориентировки включают два вида ориентировки, тесно связанных между собой: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве.

Дифференциация правого и левого возникает сначала в первой сигнальной системе, а затем развивается при возрастающем взаимодействии со второй сигнальной системой. Первоначально закрепляется речевое обозначение правой руки, а затем — левой.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивается также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом различие направлений сопровождается длительными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве проводится в следующей последовательности:

1) Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т. е. к самому себе.

2) Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя».

3) Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания, уточняется: справа, это значит ближе к правой руке, а слева — ближе к левой руке.

4) Определение пространственных соотношений между 2—3 предметами или изображениями.

5) Предлагается взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?».

В дальнейшем выполняются задания по инструкции логопеда: положить карандаш справа от тетради, ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге — справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради — справа или слева.

Затем даются три предмета и предлагаются задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа — ручку» и т. д.

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами и задания к ним:

- 1) Написать буквы справа или слева от вертикальной линии.
- 2) Положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку.
- 3) Нарисовать по речевой инструкции точку, ниже — крестик, справа от точки — кружок.
- 4) Определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

- 1) Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв (например, ла, лм, ад, вр, вз).
- 2) Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.
- 3) Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).
- 4) Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.
- 5) Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.
- 6) Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.
- 7) Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.
- 8) Реконструировать букву, добавляя элемент: из А — Л — Д, К — Ж, з — В, Г — Б.
- 9) Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р — Ь, И — Н, Н — п, г — т.
- 10) Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: з — В, Р — В.
- 11) Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве: Р — Ь, Г — Т, И — П, П — Н.

При устранении оптической дислексии и дисграфии параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводится и работа над речевыми обозначениями этих

отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

Большое место при устранении оптической дислексии и дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами изображениями: О с обручем, З со змеей, Ж с жуком, П с перекладной, У с ушами и т. д. Используются различные загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

После проведенных нами упражнений дети легко владели мелкой моторикой, различали право, лево, верх, низ. После этого можно перейти к результату работы.

Таким образом, устранение оптической дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие зрительного гнозиса, мнзиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов.

Для оценки эффективности разработанных и апробированных путей коррекции дисграфии по окончании формирующего этапа был проведён контрольный этап, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными. Проанализировав полученные результаты, мы сделали вывод, что система коррекционных упражнений по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии является эффективной, так как показала положительную динамику в логопедической работе.

Литература

1. Гневэк О.В., Исаева Е.В. Специфика развития текстообразующих умений учащихся коррекционных классов на этапе окончания начальной школы // психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования /Под ред. О.В. Гневэк. Уфа, 2015. С. 92-154.

2. Исаева Е.В. Трудности текстообразования: типичные ошибки учащихся с проблемами в речевом развитии// Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными ва-

риантами дизонтогенеза II Международная научная конференция, посвященная памяти профессора Р.И. Лалаевой. 2013. С. 95-100.

3. Лебедева Н.Н., Горячева М.Ю. Логопедическая работа по развитию моторики артикуляционного аппарата у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией при церебральном параличе // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Кувшиновой И.А., Чернобровкина В.А., Платоновой И.Л.. 2013. С. 90-95.

4. Лебедева Н.Н., Камаева Н.Е. Особенности вербальной памяти у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Кувшиновой И.А., Чернобровкина В.А., Платоновой И.Л.. 2013. С. 87-90.

5. Лебедева Н.Н., Руди Н.А. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Кувшиновой И.А., Чернобровкина В.А., Платоновой И.Л.. 2013. С. 95-99.

6. Лебедева Н.Н. Нейропсихологические и психологические причины трудностей в обучении детей младшего школьного возраста // Вестник Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. 2008. № 5. С. 82-86.

7. Мицан Е.Л. Подготовка специалистов в области дефектологии и адаптивной физкультуры как средство укрепления здоровья населения / В книге: Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего образования / Уфа, 2015. С. 184-206.

8. Сунагатуллина И.И. Развитие речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи как профессионально- педагогическая задача учителя начальных классов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 46. С. 57-62.

© Е.М.Ефремова, 2016-04-02

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: самосознание, подростковый возраст, задержка психического развития, диагностика самосознания, коррекционно-развивающая работа по формированию позитивного самосознания

Keywords: identity, adolescence, mental retardation, diagnosis of self-consciousness, correctional-developing work on formation of positive identity

Аннотация.

В статье рассматривается теоретический анализ проблемы самосознания подростков с задержкой психического развития. Представлены результаты диагностического исследования и выделены направления коррекционно-развивающей работы с подростками имеющими ЗПР.

Abstract.

The article considers the theoretical analysis of the problem of self-consciousness of adolescents with mental retardation. Presents the results of the diagnostic study and selected areas of the correctional and developmental work with adolescents with DSD.

Процесс самосознания возникает в ходе развития личностного сознания индивида, размышление и осознание на тему того «Кто есть Я?».

Изучение самосознания детей подросткового возраста в психологии изучена достаточно хорошо, им занимались такие психологи, как Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, А.Е. Личко, С.Л. Рубинштейн, Е.Т.Соколова, И.И.Чеснокова. Но что касается такого дизонтогенеза, как задержка психического развития, а конкретно рассматриваемый нами процесс самосознания, на современном этапе в развитии специальной психологии изучен недостаточно, что говорит об актуальности данной темы.

Необходимо отметить, что в последние десятилетия значительно увеличилось количество детей с задержкой психического развития. В настоящее время они составляют более 20 % детской популяции.

Лев Семенович Выготский, считал, что: «Период подростничества самым трудным и сложным из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности» [1, с.102]. Этот период является самым ответственным, поскольку в нем складываются основы нравственности, а также формируются социальные установки, отношения к себе, к людям и обществу в целом. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, - это *самопознание, самовыражение и самоутверждение*.

У детей с задержкой психического развития нарушение самосознания проявляется главным образом в социальной дезадаптации, так как установлено, что жизненное благополучие ребенка, зависит не от дефекта самого по себе, а от его социальных последствий: от социально-психологической реализации человека. Так же наблюдается формирование негативной «Я-концепции», и как следствие искажении взаимоотношений с окружающим миром и негативное обобщенное самоотношение [2, с.45].

Самооценочные высказывания у детей с ЗПР характеризуются односторонностью и нераспространенностью. Самооценка недостаточно представлена, она не носит эмоционально-личностной окрашенности и передается преимущественно темами, отражающими констатирующие, безрефлексивные, анкетно - штамповые сведения о себе, что указывает на периферийность положения самопринятия в семантическом пространстве детей данной категории «образа Я».

Так же формирование самосознание у детей с ЗПР носит замедленный характер, снижена активность в познании себя [3, с.55]. Одной из причин этого являются трудности в общении со сверстниками и взрослыми, которые препятствуют формированию образа «Я» через окружение. У детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

Так же стоит отметить, что как и у детей нормально развивающихся, так и у детей с задержкой психического развития имеются общевозрастные особенности самосознания, обусловленные возрастом ребенка так и имеющиеся особенности течения онтогенеза каждого ребенка. Особенности самоотношения подростков с ЗПР проявляются в полностью переживаний о самих себе, в нежелании развития «собственного Я», в тенденции к преувеличению своих возможностей [4, с.79].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей развития самосознания у детей подросткового возраста с задержкой психиче-

ского развития с помощью составленной нами диагностической программы. В нее вошли следующие методики: 1) Шкала самоуважения Розенберга; 2) Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан; 3) Шкала самоэффективности Р.Шварцер, М.Ерусалем (в адаптации В.Г.Ромека); 4) Методика изучения особенностей самоотношения у ребенка «Нарисуй себя» (модификация А.М.Прихожан, З.Василяукайте); 5) Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС).

Базой исследования явился «Протвинский центр реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями». В данном эксперименте приняло участие десять подростков 12-14 лет с заключением ПМПК «задержка психического развития».

Результатом проведенной диагностической работы стало выявление следующих данных: половина исследуемых подростков с ЗПР имеют низкий уровень самоуважения, самооценка данных детей неадекватно завышена. Самоотношение как и самопринятие имеют низкие показатели. Однако, по шкале самооценности большинство детей оценивают себя на средние показатели. По шкале самоэффективности большинство подростков так же с низкими показателями.

Таким образом, мы определили, что формирование самосознание у детей с ЗПР носит замедленный характер (по сравнению с нормой), а так же снижена активность в познании себя.

Для формирования позитивного самосознания детей подросткового возраста с ЗПР нами были выделены следующие коррекционно-развивающие направления работы:

1. Формирование благоприятного психологического климата в школьном коллективе, так как чем лучше психологический климат в коллективе, тем выше ученики оценивают друг друга. Соответственно, чем выше они оценивают друг друга, тем выше самосознание и наоборот.

2. Работа по формированию позитивного самосознания должна быть направлена на раскрытие личностных возможностей подростков, создание внутренних критериев, базирующихся на их реальных и потенциальных достижениях. Для реализации необходимо развивать интересы и способности школьников, формировать у них представления о собственных возможностях, собственную оценку способностей.

3. Формирование у подростков интереса к общественно-полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической видам деятельности. Важно понимать, что деятельность становится интересной и значимой для подростков, если она приносит эмоциональное удовлетворение, возможность самореализации.

4. Развитие коммуникативных навыков, так как высокий уровень коммуникативной компетентности коррелирует с позитивным самоотно-

шением и самоуважением. Содержание психолого-педагогической деятельности по формированию навыков общения у подростков предполагает передачу подросткам специальных знаний, формирование специальных умений и навыков, а также ценностного отношения к общению и взаимодействию.

5. К числу важнейших направлений проведения коррекционно-развивающей деятельности необходимо отнести работу с родителями, воспитывающими подростков с ЗПР. Формирование позитивного самоотношения в значительной мере зависит от характера и содержания взаимоотношений в семье, от преобладающего в ней психологического климата общения.

Таким образом, внутрисемейные (супружеские и родительские) отношения рассматриваются как один из главных источников развития позитивного самосознания подростков с ЗПР. На наш взгляд, при психологической коррекции самосознания целесообразно использовать групповые формы работы, так как коррекционный эффект достигается не только деятельностью психолога, но и внутригрупповыми процессами. Особенно потому, что в подростковом возрасте особенно значимо мнение группы и межличностные отношения в ней. Что в свою очередь также оказывает психотерапевтическое воздействие.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. - М., 2012. - Т. 5. – 413 с.
2. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клиническая и нейропсихологическая диагностика) - М., 2012.- 311с.
3. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития: - Москва, Сфера, 2009 г.- 320 с.
4. Ульяновская У.Е., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. - М: Академия. – 2011. - 176с.

© А.В.Замотаева, 2016-04-22

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

КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Ключевые слов: *подростки с задержкой психического развития, межличностные отношения, особенности личности.*

Keywords: *the youngsters with mental retardation, interpersonal dealings, personality characteristics*

Аннотация.

В данной статье описываются результаты исследования особенностей становления личности подростков с задержкой психического развития в структуре межличностных отношений. Представлена программа по нормализации особенностей личности, влияющих на ее становление в структуре межличностных отношений.

Annotation.

This article describes the results of studies of the formation of the personality of youngsters with mental retardation in the structure of interpersonal dealings. The program to normalize the personality characteristics that influence its formation in the structure of interpersonal dealings is present.

В содержание понятия «личность» включают устойчивые свойства человека, которые определяют значимые в отношении других людей поступки. Личность человека активно начинает своё формирование в подростковом возрасте.

Подростковый возраст, по мнению многих отечественных и зарубежных психологов является сложным, трудным как в норме, так и при дизонтогенезе. При задержанном темпе психического развития, возможны более серьезные нарушения, отклонения, так как именно в этом возрасте закладывается фундамент ценностных ориентиров личности и происходит ломка детских форм поведения и взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Своеобразие развития подростка состоит в том, что он

включается в новую систему отношений и общение с взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции, которые, зачастую, обусловлены средой. Учитывая всё вышесказанное, становится очевидным, что изучение проблемы становления личности подростков с задержкой психического развития в структуре межличностных отношений является актуальной и практически значимой.

Целью нашего исследования является выявление особенностей становления личности подростков с задержкой психического развития в структуре межличностных отношений, составление и реализация программы по их нормализации.

Мы предполагаем, что положение подростков с задержкой психического развития в структуре межличностных отношений будет определяться личностными особенностями, такими как общительность, высота самооценки, организаторские и лидерские способности. Развитие личностных особенностей позволяет повысить статусное положение у детей данной категории.

Методами исследования явились теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, формирующий эксперимент.

В состав диагностической программы вошли методики: метод «Социометрия» (авт. Дж. Морено), оценка уровня общительности (авт. Т.Ф. Ряховский), методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) (авт. В. В. Сиявский, В. А. Федорошин), тест «Диагностика лидерских способностей» (авт. Е. Крушельницкий, Е.Жариков).

Исследование проходило на базе ГОУ ТО «Тулская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4» города Тулы. В исследовании приняли участие подростки с задержкой психического развития в возрасте 14–15 лет.

Изучая структуру межличностных отношений среди участников эксперимента мы выяснили, что 20,6% подростков с задержкой психического развития имеют статус «звезда». Статус «предпочитаемый» был получен 13,4% обследуемых. 33% учеников находятся в статусе «пренебрегаемый». Статус «изолированный» выявлен у 33% испытуемых.

Далее мы изучали общительность как свойство личности, непосредственно влияющее на её становление. Результаты показали, что в группе преобладают испытуемые со средним уровнем коммуникабельности (47%),

которые в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно. И все же с новыми людьми они сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. 20% испытуемых замкнуты, неразговорчивы, предпочитают одиночество, поэтому у них мало друзей. 13,4% участников эксперимента весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. 19,6% испытуемых любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми.

Следующим этапом стало исследование самооценки. Выяснилось, что у 60% испытуемых выявлена завышенная самооценка, свидетельствующая об определенных отклонениях в формировании личности. Она указывает на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. 40% испытуемых имеют реалистическую адекватную самооценку. Заниженной самооценки не выявлено.

Анализ результатов изучения коммуникативных и организаторских способностей показал, что у 13,4% испытуемых проявление коммуникативных и организаторских способностей имеют низкий уровень. У 34% участников эксперимента проявление коммуникативных и организаторских способностей ниже среднего. 26,3% обследуемых имеют среднее проявление коммуникативных и организаторских способностей. У 26,3% подростков, участвовавших в эксперименте, наблюдается высокое проявление коммуникативных и организаторских способностей, что свидетельствует о том, что они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых.

Последним этапом диагностики стало исследование уровня лидерских качеств подростков с задержкой психического развития, которое выявило, что у 13,4% испытуемых лидерские способности выражены слабо. У 67% обследуемых лидерские способности выражены средне и для 19,6% испытуемых характерно сильное проявление лидерских качеств. Лидеров, склонных к диктату не было выявлено.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа исследования, можно говорить, что высокий статус авторитета среди сверстников («звезда», «предпочитаемый») является более устойчивым и зависит от личностных особенностей, таких как общительность, лидерские и организаторские способности и др., то есть он ими определяется, что может

свидетельствовать о сформированности личности. Не высокий статус же, такой как «изолированный» либо «пренебрегаемый», имеет зависимость как от личностных особенностей подростка с задержкой психического развития, так и от социально–психологических факторов (материальный достаток, социальное положение и т.д.), так как личность ещё недостаточно сформирована.

Полученные результаты стали основой для составления программы, направленной на нормализацию личностных качеств, определяющих становление личности в структуре межличностных отношений. Программа составлена с учетом основных принципов построения коррекционного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, опирающиеся на методологию субъективного, личностно ориентированного подхода. К ним относятся: принцип коррекционно–развивающей направленности, принцип индивидуального и дифференцированного подхода, а также принцип комплексного психолого–педагогического воздействия эмоциональное развитие учащихся со сниженным интеллектом.

Коррекционно–развивающая программа состоит из 12 последовательных специально организованных занятий, составленных на основе положений и принципов отечественных психологов, а также с учетом индивидуальных и возрастных особенностей подростков с задержкой психического развития, уровня их развития. Форма работы: групповая.

Таким образом, реализация диагностической программы позволила выработать индивидуально–дифференцированный подход к учащимся данной категории детей и стала основой для составления коррекционной программы, направленной на нормализацию личностных качеств, определяющих становление личности в структуре межличностных отношений. Это дало нам основание перейти к следующему этапу опытно–экспериментальной работы, выраженному в необходимости выбора средств формирования личности подростков с задержкой психического развития в структуре межличностных отношений.

© А.В. Зюзина, 2016–04–05

*Научно-исследовательский институт
экологии человека и гигиены
окружающей среды им. А.Н. Сысина
г. Москва*

Т.Б. Легостаева

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

**ЗАВИСИМОСТЬ НЕСТАБИЛЬНОСТИ ГЕНОМА ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОТ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА
ЖИЗНИ И ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ИХ СЕМЬИ
(МНОГОПАРАМЕТРОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ,
ПРОВЕДЕННОЕ В МАГНИТОГОРСКЕ)**

***Ключевые слова:** нестабильность генома, старшие дошкольники, качество жизни, психосоциальные проблемы семьи.*

***Аннотация.** В статье представлены результаты многопараметрового исследования нестабильности генома группы детей и их родителей, проведенного в городе Магнитогорске. Ранее было показано, что эмоциональная дезадаптация вызывает нестабильность генома взрослых и детей, что повышает риск возникновения опухолей и других серьезных заболеваний. Целью данного исследования является анализ влияния показателей качества жизни и психосоциальных проблем семьи на степень нестабильности генома детей, проживающих в данных семьях. Полученные данные доказывают этическую обусловленность риска развития серьезных заболеваний, и, следовательно, необходимость смены существующей парадигмы семейного, дошкольного и школьного воспитания детей раннего возраста, а также системы подготовки педагогических кадров.*

Качество жизни – интегральная характеристика физического, психологического и социального функционирования человека, основанная на его субъективном восприятии действительности.

Нестабильность генома – термин, описывающий механизмы трансформации стабильного генома нормальной клетки в нестабильный

геном, характерный для опухоли, что является одним из предикторов рака.

В ранее проведенных исследованиях было установлено, что эмоциональная дезадаптация увеличивает нестабильность генетических структур у взрослых и детей [1,2], повышая тем самым риск возникновения опухолей, развития дисфункций иммунной системы и других серьезных заболеваний.

Кроме того обнаружено, что дистресс обладает способностью модифицировать чувствительность организма к токсическим соединениям. Например, в экспериментах на животных было показано, что когда организм находится в состоянии дистресса и дезадаптации, чувствительность его генетических структур к действию мутагенных факторов любой природы (физической, химической и т.д.) увеличивается, что может проявляться в увеличении количества генетических повреждений [1].

Целью данной работы является анализ влияния психосоциальных факторов и психологического климата семьи на показатели стабильности и чувствительности генома детей города Магнитогорска.

Материалы и методы

Проведены психолого-генетические обследования семей со здоровыми детьми 5-7 лет, проживавших в промышленном городе России – Магнитогорске (Челябинская область), в котором расположен один из крупнейших металлургических комбинатов страны (ММК) [2,3].

В Магнитогорске детей для обследования выбирали рандомизацией из группы детей - 1365 мальчиков и девочек 5-7 лет. Дети посещали муниципальные детские сады левобережного района, в котором расположен ММК (81 человек) и правобережного района (85 человек).

Дети не имели хронических заболеваний, не менее двух месяцев до обследования не болели, не принимали терапевтических и хирургических процедур и имели нормальный уровень тревоги (тест Люшера). Их родители до зачатия этих детей не работали на коксохимическом предприятии ММК. У родителей определяли уровни социальной адаптации, тревоги и переутомления, а также социо-экономический статус семьи.

Весь комплекс параметров нестабильности генома детей (33 показателя) определяли на культуре лимфоцитов периферической крови в микроядерном тесте с цитохалазином В [1,2].

Для исключения влияния загрязнения воздуха на генетические структуры детей проводили химический анализ проб снега, собранных на крышах беседок, расположенных на территориях обследованных детских садов.

Степень эмоционального напряжения родителей определяли по 4 стандартным психологическим показателям: уровню психологической депрессии (шкала социальной адаптации Холмса-Рея); степени тревож-

ности (шкала Тейлор); степени переутомления (шкала Экклза); качеству межличностных отношений (тест Киселева), степень эмоционального напряжения детей определяли по 8 цветовому тесту Люшера.

Результаты исследования

В результате исследования установлено, что когорты семей из разных районов Магнитогорска (правого и левого берега) не различались по основным социальным показателям (доход на одного человека, жилищные условия, курение и употребление алкоголя, степень эмоционального напряжения у родителей и др.).

Но в то же время, в семьях, проживавших на левом берегу, родители имели несколько более низкий уровень образования и социальный статус, чем проживавшие на правом берегу. Несмотря на очень небольшие различия между двумя когортами семей, причины повышения эмоционального напряжения у них различались качественно. Так, для взрослых, проживавших на левом берегу, основной причиной эмоционального напряжения были доход и жилищные условия, а для родителей из других районов города – собственное образование, образование мужа (жены) и качество межличностных отношений.

Важно, что только в тех семьях, где низкий доход и стремление к материальному благополучию были причиной эмоционального напряжения взрослых, уровень нестабильности генома в клетках крови их детей обратно коррелировал с душевым доходом ($p \leq 0,001$). Т.е. чем ниже доход на одного человека, тем выше степень разрушаемости генома.

В семьях, в которых взрослые были ориентированы на межличностные отношения и образование, показатели нестабильности генома детей прямо коррелировали с количеством членов семьи. (Скученность членов семьи приводит к разрушению генома?)

То есть, отношение родителей к этическим, материальным и культурным ценностям во многом определяло степень нестабильности и чувствительности генома их детей.

Степень тревоги детей прямо коррелировала со степенью переутомления отца ($r=0,79$; $p \leq 0,001$), уровнем социальной дезадаптации матери ($r=0,51$; $p \leq 0,02$), ее зависимостью от близкого социального окружения ($r=0,40$; $p \leq 0,0003$) и другими индикаторами эмоционального климата семьи.

В развитии дисбаланса между отделами вегетативной нервной системы детей (коэффициент Шипоша, полученный из результатов теста Люшера) играло употребление родителями алкогольных напитков ($r=0,88$; $p \leq 0,0001$). Курение и употребление алкоголя родителями прямо коррелировало с частотами клеток с генетическими повреждениями в культурах крови их детей ($r=0,41$, $p \leq 0,0001$). Это свидетельствует о том,

что сами вредности способны менять структуру генов и хромосом, а также отрицательное отношение к ним общества, которое способно вызвать негативную реакцию со стороны детей, что выражается в разрушении их генома и возникновении патологий.

В совокупности результаты оценки нестабильности генома у детей Магнитогорске качественно отражали картину прироста онкологической заболеваемости у детей города Магнитогорска.

Таким образом, не уровни социальных факторов в каждой семье (дохода, например), а отношение к нему родителей ребенка (именно то, что характеризует качество жизни семьи), играет важную роль в повышении уровня нестабильности и чувствительности генома их ребенка. Т.е. только те социальные факторы, которые создают проблемы для родителей, могут повышать степень нестабильности генома их детей.

В заключение следует отметить, что именно этические характеристики семьи, такие как качество жизни, образ жизни и эмоциональный климат семьи являются потенциальными источниками нестабильности генома ребенка и модификаторами генотоксических эффектов, индуцированных в клетках их крови загрязнением окружающей среды.

В то же время, правильно выстроенные социальные и эмоциональные факторы являются важными инструментами для сохранения здоровья не только ныне живущих детей, но и здоровья будущих поколений. Поэтому в настоящее время назрела острая необходимость создания новой парадигмы воспитания и образования детей как будущих родителей, причем основной акцент должен быть сделан на воспитании правильных этических представлений.

Работа выполнена в рамках плановой темы № 085 ФГБУ НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина Министерства здравоохранения и социального развития РФ, Москва «Влияние качества жизни на нестабильность генома детей, проживающих в городе с развитой металлургической промышленностью» (многопараметровое исследование)

Номер государственной регистрации в РАМН №01.2.00703762

Литература

1. Ингель Ф.И. Качество жизни и индивидуальная чувствительность генома человека. Есть ли выход из порочного круга? // Экологическая генетика. 2005. Т. III. № 3. С. 38-45.

2. Ингель Ф.И., Кривцова Е.К., Юрцева Н.А., Антипанова Н.А., Легостаева Т.Б. Нестабильность и чувствительность генома здоровых детей в Магнитогорске // Гигиена и санитария. 2013. № 3. С. 20-27.

3. Ингель Ф.И., Юрченко В.В., Кривцова Е.К., Юрцева Н.А., Легостаева Т.Б., Анциферов Б.М. Психосоциальные проблемы семьи и учителя как модификаторы нестабильности генома детей в промышленных городах России // Гигиена и санитария. 2015. Т. 94. № 6. С. 91-96.

© Ф.И. Ингель, Т.Б. Легостаева, 2016-05-10

УДК 376

**Е.В. Исаева,
А.А. Дорина**

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

ТОТАЛЬНАЯ АФАЗИЯ ПРИ ПОРАЖЕНИИ ПРАВОГО ПОЛУШАРИЯ И ВОПРОС О ПОЛУШАРНОЙ ДОМИНАНТНОСТИ

На всем протяжении истории изучения головного мозга господствовали, периодически сменяя друг друга, идеи об эквипотенциальности различных зон коры и идеи локализации психических функций. В настоящее время общепризнанной является точка зрения о ведущей роли левого полушария в речевой деятельности. При этом одни авторы указывают на относительную, функциональную его доминантность (Э.С. Бейн и П.А. Овчарова, 1970), другие же буквально заявляют о расположении центров речи лишь в левой гемисфере и пытаются распределить по полушариям остальные психические функции (Р. Сперри, 1961, 1964, 1967, 1969).

Гистологические исследования срезов мозга показывают, что анатомически речевые центры находятся в обоих полушариях (Е.П. Кононова, 1938; С.М. Блинков, 1940; И.Н. Боголепова с соавт., 1999, 2001), однако могут наблюдаться значительные различия в цитоархитектоническом строении и в размерах одноименных полей полушарий. Показано,

что аналогичные поля разных полушарий могут отличаться количеством, плотностью расположения нейронов и их размерами, а также степенью организации нервных клеток. Площадь полей височной области может отличаться у разных людей в два-три раза (С.М. Блинков, 1940), крайние варианты количественной изменчивости отдельных полей неокортекса лобной области различаются приблизительно в этих же пределах (Е.П. Кононова, 1935, 1938).

При этом в строении и величине лобной области и ее полей отмечается либо отсутствие превалирования одного полушария над другим (Е. П. Кононова, 1935, 1938), либо некоторое доминирование левого полушария по отдельным полям (И.Н. Боголепова с соавт., 1999, 2001). Площадь речевых центров височной доли больше в левом полушарии (И.Н. Боголепова с соавт., 1999, 2001).

Точка зрения о том, что правое полушарие не принимает участия в речевой деятельности, высказывалась в том числе А. Р. Лурией (1973). Однако как отечественными, так и зарубежными исследователями описаны случаи афазии, возникшей при поражении правого полушария у правшей (Р. Койнов и П.А. Овчарова, 1969; У. Пенфилд и Л. Робертс, 1964 и др.). Среди прочих нарушений у них наблюдались расстройства повторения слогов и слов, понимания грамматических конструкций, то есть нарушения, классифицируемые как афазические.

Описания случаев афазии при поражении правого полушария в литературе встречаются нечасто, особенно по сравнению с количеством описаний афазии при поражении левого. Что касается частоты возникновения афазических расстройств при поражении правой гемисферы, то в литературе приводятся разные цифры. По мнению У. Пенфилда, частота «перекрестных» афазий не превышает 1% (1964). Р. Койнов и П.А. Овчарова обследовали 150 пациентов с астроцитомой височной доли. При этом афазические расстройства возникали в 9% случаев поражения правого полушария. Всего же афазии, обусловленные астроцитомой правого полушария, составили 10% от общего числа афазий в этом исследовании (1969).

Тотальная афазия при ишемическом инсульте наблюдается при обширных очагах размягчения, разрушающих весь бассейн средней мозговой артерии либо только переднюю его часть. При описании случаев этой формы афазии авторы, как правило, не указывают, поражение какого полушария привело к речевому расстройству. Логично предположить, что такие тяжелые нарушения должны наблюдаться при поражении того полушария, в котором по общепринятым представлениям располагаются речевые центры, то есть левого.

Однако нами наблюдался случай тотальной афазии в результате поражения правого полушария у женщины-правши. Больная С. Н. В., 58

лет, пенсионер, перенесла повторный ишемический инсульт в бассейне правой средней мозговой артерии спустя пять месяцев после первого.

Эпикриз пятимесячной давности: острое нарушение мозгового кровообращения по ишемическому типу в бассейне правой средней мозговой артерии. Синдром умеренного левостороннего гемипареза с преобладанием в верхней конечности. Церебральный атеросклероз. Синдром интеллектуально-мнестических нарушений. Умеренный атаксический синдром. Жалобы на слабость, головокружение, тошноту, резкое ограничение движений в левой верхней конечности.

Диагноз на момент обследования: повторное ОНМК по ишемическому типу в бассейне правой средней мозговой артерии. Левосторонний гемипарез. Тотальная сенсомоторная афазия.

К сожалению, подробного обследования речевой функции после первого инсульта не проводилось. Сведения об афазических нарушениях в эпикризе отсутствуют. Возможно, они не носили выраженного характера и были классифицированы врачом как проявления синдрома интеллектуально-мнестических нарушений.

Первые три дня наблюдения пациентка находилась в состоянии оглушения, из-за чего контакт был невозможен. На четвертый день больная лежала с закрытыми глазами, реагировала на собственное имя открытием глаз. На вопрос «Как вы себя чувствуете?» не реагировала. На вопросы «Вы спите?», «Как спали?» реагировала хрипом, причем только в том случае, если перед вопросом называлось имя больной. По мере выхода из состояния оглушения иногда стала садиться в постели с посторонней помощью, но практически все время проводила лежа, на контакт практически не шла, много спала. К моменту выписки больше времени стала проводить сидя и полусидя, сама могла садиться, вставать и ходить, но не твердо, требовалось сопровождение. При необходимости произносила отдельные короткие слова «ага», «нет», «дай», «не надо». На приветствие реагировала многократным киванием. На большинство вопросов не реагировала, либо реагировала не регулярно. Команды не выполняла, на просьбу передать какой-либо предмет отвечала киванием и словом «ага», но не всегда. Невозможно определить, в какой степени церебральный атеросклероз повлиял на психические функции и поведение пациентки, однако закономерно предположить, что его роль достаточно мала, и столь грубые нарушения вызваны главным образом инсультом.

На всем протяжении восстановительного периода отмечались трудности при глотании, пациентка принимала только полужидкую пищу. Этот факт совпадает с данными отечественных исследователей (Э.С. Бейн и П.А. Овчарова, 1970), согласно которым в большинстве случаев тотальной афазии при ишемическом инсульте наблюдаются симптомы, указывающие на поражение мозгового ствола.

Данный случай тотальной афазии подтверждает встречающееся в литературе мнение, что левое полушарие обладает меньшими по сравнению с правым компенсаторными возможностями при тяжелых поражениях контралатеральной гемисферы.

После описания данного случая и анализа литературы можно подвести следующие итоги.

Из шести обследованных за три недели пациентов с афазией один случай, причем самый тяжелый, был вызван поражением правого полушария.

Тотальная афазия, вызванная ОНМК в правом полушарии, наблюдалась у пациента женского пола. С общепринятой позиции это можно теоретически объяснить меньшей структурной и функциональной специализацией полушарий у женщин (В.В. Амуноц, 2004), но без статистики, показывающей, что у мужчин правополушарные поражения приводят к афазии достоверно реже, корректных выводов делать нельзя.

Речь – филогенетически молодая функция мозга, корковые концы речевых анализаторов мало локализованы. А учитывая высокую индивидуальную изменчивость человеческого мозга, топический диагноз при афазических расстройствах очень условен.

Морфологическая асимметрия – одна из закономерностей организации головного мозга не только человека, но и довольно примитивных животных, возникновение которой не связано с развитием речи и других сложных психических функций. Умозрительно можно предположить, что эти функции возникали и развивались на материальном субстрате большей частью левого полушария, как правило, более крупного, с большим количеством клеток, формирующими, соответственно, большее количество связей, позволяющих лучше и быстрее усваивать сложную информацию и приобретать новые навыки. Усложняясь, функция в свою очередь преобразовывала материальный субстрат.

Сходство клинических проявлений при поражении различных структур мозга лишний раз указывает на высокую степень его индивидуальной изменчивости, предполагающую, видимо, возможность осуществления одних и тех же сложных функций отличающимися как по размеру, так и по расположению (в том числе, находящимися в разных полушариях) структурами, а возможно и посредством различных отношений между ними, обусловленную типом и количеством нейронных связей. Описанный выше случай поражения правого полушария, приведший к тотальной афазии, по своим клиническим проявлениям ничем не отличается от случаев поражения левого полушария, говорит в пользу этого предположения.

Вопрос о вкладе в ту или иную психическую функцию разных полушарий в настоящее время, безусловно, еще не закрыт. Для его решения

необходимы как новые теоретические подходы, так и практические исследования

УДК 376

**Е.В. Исаева,
Т.С. Соколова**

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, логопедическая работа, дети дошкольного возраста.*

Аннотация. *В данной статье рассмотрена проблема применения информационно-коммуникационных технологий в системе логопедической работы. приведены этапы организации логопедической деятельности с применением ИКТ, рассмотрены задачи и роль информационно-коммуникационных технологий в непосредственной образовательной деятельности по развитию речи.*

Актуальность проведения нашего исследования обусловлена тем, что в последние годы отмечается увеличение числа детей с нарушениями речи и, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения таких детей. Известно, что использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом. Внедрение компьютерных технологий сегодня является новой ступенью в образовательном процессе.

Любая педагогическая технология - это информационная технология, так как основу технологического процесса обучения составляет получение и преобразование информации.

Более удачным термином для технологий обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология. *Компьютерные (новые информационные) технологии обучения* - это

процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер.

Как мы знаем, для ребенка дошкольного возраста игра – это ведущая деятельность, в которой проявляется, формируется и развивается его личность. И здесь у компьютера имеются широкие возможности, потому что правильно подобранные развивающие компьютерные игры и задания являются для ребенка, прежде всего игровой деятельностью, а затем уже учебной.

При подготовке к занятию с использованием ИКТ логопед не должен забывать, что это занятие, а значит нужно составлять план занятия исходя из его целей. При отборе учебного материала логопед должен соблюдать основные дидактические принципы: систематичности и последовательности, доступности, дифференцированного подхода, научности и т.д. При этом компьютер не заменяет логопеда, а только дополняет его.

В коррекционно – развивающей деятельности используются следующие варианты применения ИКТ: наглядный материал, самостоятельная деятельность детей, контрольные задания, сюрпризный момент, рефлексия детской деятельности.

Организация логопедической деятельности с применением ИКТ делится на три этапа:

I - Подготовительный этап (эмоциональная и физическая подготовка ребенка к использованию компьютерных упражнений);

II – Основной этап (решаются поставленные коррекционно – образовательные задачи);

III – Заключительный этап (для совместной, а затем самостоятельной оценки ребенком результатов деятельности, снятие эмоционального, зрительного напряжения).

Основной акцент в применении ИКТ в логопедической практике делается на мультимедиа продукцию. *Мультимедиа* - это представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука.

Мультимедийные технологии могут быть использованы:

1. Для обозначения темы
2. Как сопровождение объяснения учителя.
3. Для организации минуток-отдыха и релаксации.
4. Для отслеживания динамики развития учащихся.
5. Для создания электронных каталогов и баз данных.

Так же презентации позволяют использовать двуполушарный подход в обучении, когда словесные методы сочетаются со зрительными. Каждый слайд несет большую смысловую и образную нагрузку,

позволяющую задействовать правое полушарие, более развитое у детей с речевыми проблемами.

Не менее интересной в работе логопеда может показаться интерактивная доска. *Интерактивная доска*, представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски. В этом случае доска выступает как экран. При работе с интерактивной доской у учащихся задействованы различные виды памяти: слуховая, зрительная, ассоциативная, активизируются процессы внимания: концентрация, распределение, переключение, совершенствуются графомоторные, навыки, зрительно-пространственные отношения.

Практическая значимость использования интерактивной доски состоит в том, что логопед и дети расширяют границы привычного, поднимая процесс обучения и преподавания на качественно новый уровень. Развитие умения строить самостоятельный диалог с компьютерной программой позволит создать у детей с особыми образовательными потребностями первоначальную модель взаимодействия с техникой, что необходимо для будущей трудовой деятельности.

Реализуя ИКТ в образовательном процессе, решаются следующие задачи:

1.Повышение качества образовательной и коррекционно - развивающей работы с детьми дошкольного и школьного возраста.

2.Развитие интеллектуального, эмоционального потенциала и позитивных личностных качеств ребенка, компенсация у него первичных нарушений и коррекция вторичных отклонений.

3.Формирование мотивации и поддержание интереса детей во время непосредственной образовательной деятельности.

4.Приобретение детьми практических навыков работы с компьютером.

Конечно же, *мультимедиа* и *интерактивная доска*, это не единственный ресурс ИКТ. В практике логопедической работы используются такие *ИКТ*, как:

1. Электронные пособия для демонстрации на компьютере, мультимедийном проекторе, видео и аудиотехнике:

- электронные книги, DVD, CD диски («Детская энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Уроки тетушки Совы», «Звуки, голоса и шумы окружающего мира» и др.);

- компьютерные игры и программы развивающего и образовательного характера («Развитие речи. Учимся говорить

правильно», «Игры для Тигры», «Домашний логопед», «Баба-Яга учится читать», программа раннего обучения «KidSmart», «Алик – скоро в школу», «Времена года» и др.).

2. Цифровые образовательные ресурсы:

- игры, презентации (www.logozavr.ru, viki.rdf.ru, <http://www.logoped.ru/> и др.)

3. Авторские презентации на различные лексические темы, по формированию лексико-грамматической стороны речи и обучению грамоте, фотоальбомы в Microsoft PowerPoint.

4. Видео или аудиозапись речевой работы ребенка в образовательном процессе.

Хотелось бы отметить также *плюсы применения ИКТ*:

1. Индивидуализация обучения, рост объема выполненных на занятии заданий;

2. Повышение мотивации и познавательной активности за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового момента: решишь верно, примеры - откроешь картинку,ставишь правильно все буквы - продвинешь ближе к цели сказочного героя. Компьютер дает педагогу новые возможности, позволяя вместе с ребенком получать удовольствие от увлекательного процесса познания, не только силой воображения раздвигая стены логопедического кабинета, но с помощью новейших технологий позволяет погрузиться в яркий красочный мир. Такое занятие вызывает у детей эмоциональный подъем, даже отстающие ученики охотно работают с компьютером;

3. Интегрирование обычного занятия с компьютером позволяет логопеду переложить часть своей работы на ПК, делая при этом процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным;

4. Сразу после выполнения задания (когда эта информация еще не потеряла свою актуальность) он получает объективный результат с указанием ошибок, что невозможно, например, при устном опросе;

5. Применение в коррекционно - образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с различными патологиями речи, позволяет повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи.

В заключение можно добавить, что применение информационно-коммуникационных технологий в непосредственной образовательной деятельности по развитию речи позволяет преодолеть интеллектуальную пассивность детей, дает возможность повысить эффективность коррекционно – развивающей деятельности педагога, является

обогащающим и преобразовывающим фактором развития предметной среды и всех компонентов речи. Инновационные технологии делают коррекционную работу более интересной для дошкольников и более радостной для логопедов. При этом эффективность работы высока в том случае, если ИКТ является частью продуманного, заранее спланированной системы работы по коррекции и предупреждению речевых дефектов у детей дошкольного возраста.

Литература

1. Гневэк О.В., Исаева Е.В. Специфика развития текстообразующих умений учащихся коррекционных классов на этапе окончания начальной школы // психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования /Под ред. О.В. Гневэк. Уфа, 2015. С. 92-154.

2. Донозологическая диагностика здоровья школьников : учебно-методическое пособие / М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Магнитогорский гос. ун-т" ; [авт.-сост.: И. А. Кувшинова, Н. А. Антипанова]. Магнитогорск, 2007.

3. Исаева Е.В. Трудности текстообразования: типичные ошибки учащихся с проблемами в речевом развитии // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза II Международная научная конференция, посвященная памяти профессора Р.И. Лалаевой. 2013. С. 95-100.

4. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование"/ Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г.- Магнитогорск, 2014.

5. Кувшинова И.А. Использование информационных образовательных технологий для подготовки студентов педагогических вузов в области безопасности жизнедеятельности / Экология и безопасность жизнедеятельности. VIII Международная научно-практическая конференция: сборник статей, ч. 1. – Пенза: РИО ПГСХА, 2008. – 204 с. / С. 168-170.

6. Кувшинова И.А. Обеспечение безопасности в детских образовательных учреждениях : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / И.А. Кувшинова. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 184 с.

7. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы/ О.И.Кукушкина// Дефектология.-1994. – № 5.

8. Кукушкина О.И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе/ О.И.Кукушкина// Дефектология.-1994. – № 6.

9. Тимофеева Ж.А. О способности детей с нарушением в развитии извлекать информацию из общения с героем компьютерной программы/ Ж.А.Тимофеева // Дефектология. – 1997. – № 2. – 41-49 с.

© Е.В.Исаева, Т.С.Соколова, 2016-04-06

УДК 376.37

О.В. Карасева

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

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА

Ключевые слова

Логопедия, языковой анализ и синтез, дисграфия, развитие навыков языкового анализа и синтеза у учащихся младших классов

Keywords:

Speech therapy, linguistic analysis and synthesis, dysgraphia, developing skills of linguistic analysis and synthesis

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы развития навыков языкового анализа и синтеза у учащихся 1 класса. Проанализированы причины и последствия нарушения навыков языкового анализа и синтеза, условия использования комплекса упражнений, направленного на развитие навыков языкового анализа и синтеза. Обоснована необходимость применения составленного авторами комплекса упражнений по развитию навыков языкового анализа и синтеза.

Annotation

This article reveals issues of skills development of linguistic analysis and synthesis for first-formers. Reasons and aftermath of disturbance skills of linguistic analysis and synthesis, conditions of using exercise complex that directed on skills development of linguistic analysis and synthesis was analyzed. The need of using author's exercise complex of skills development of linguistic analysis and synthesis was justified.

В специальной литературе языковой анализ и синтез рассматриваются как два взаимосвязанных психических процесса, как две мыслительные операции по выделению и различению языковых единиц, определению наличия или отсутствия их в речи, выяснению их последовательности и места в речевом потоке. При этом под языковыми единицами понимаются фонемы, звуки, слоги, слова. Общепринятым в логопедической литературе является выделение трёх форм языкового анализа и синтеза: фонематический (звуковой) анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, анализ предложений на слова и синтез слов в предложении. [1]

А.Н. Корнев указывает, что нарушения языкового анализа и синтеза могут наблюдаться: вследствие языкового недоразвития ребёнка; языковой анализ и синтез могут быть несформированы как умственное действие. Также автор считает, что предпосылками анализа и синтеза являются сформированные сукцессивные процессы, слухоречевая память, произвольное внимание. [2]

Наряду с недостатками дифференциации звуков у некоторых детей младшего школьного возраста встречаются и нарушения выделения слоговой структуры слова: пропуски слогов, добавления, перестановки. В основном учащиеся пропускают безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух и более согласных. Иногда можно наблюдать и лишние слоги в слове, перестановку звуков и слогов и другие отклонения в речи учащихся. [4]

В свою очередь несформированность или нарушение навыков языкового анализа и синтеза у учащихся младших классов может стать причиной появления такого нарушения письменной речи как дисграфия. Дисграфия в коррекционной педагогике определяется как стойкое нарушение у ребёнка процесса реализации письма на начальном этапе школьного обучения. [5]

Дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза, проявляется на письме в виде специфических ошибок на уровне буквы, слога, слова, словосочетания и предложения. К таким ошибкам относятся:

- пропуск, перестановка, вставка букв, искажения фонетического наполнения слов (персеверации и антиципации);
- раздельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, вставки, перестановки, пропуски и повторы слов;
- нарушение количественного и качественного состава предложения, нарушение или отсутствие границ предложения.

Подобного рода ошибки носят стойкий характер и могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Их не следует принимать за обыкновенные «описки». Для предупреждения и коррекции

данного вида специфических ошибок необходима планомерная и последовательная коррекционная работа.[3]

На основе полученных результатов диагностического исследования состояния языкового анализа и синтеза у учащихся 1 класса нами был составлен комплекс упражнений по развитию навыков языкового анализа и синтеза. Разработанный нами комплекс представляет собой набор коррекционных упражнений, объединенных в единое целое общей задачей - способствовать развитию навыков языкового анализа и синтеза у учащихся 1 класса. Предложенные задания и упражнения объединены в разделы в соответствии с тем, на развитие какого конкретного навыка языкового анализа и синтеза они направлены.

1. Упражнения, направленные на развитие фонематического анализа. Данный раздел включает упражнения, способствующие развитию навыков определения наличия звука в слове, определения первого и последнего звуков в слове, места звука в слове, определения предшествующего и последующего данному звуков в слове, определение общих звуков для ряда слов, определение последовательности звуков в слове, количества звуков в слове.

2. Упражнения, направленные на развитие фонематического синтеза. Раздел включает упражнения, способствующие развитию навыков составления слова из последовательно и непоследовательно названных звуков, составления слова по предложенной схеме, составления новых слов путём добавления звука.

3. Упражнения, направленные на развитие слогового анализа. Данный раздел включает упражнения, направленные на развитие навыков деления слова на слоги, определения количества слогов в слове, определения первого слога в слове, выделения определённого слога в слове.

4. Упражнения, направленные на развитие слогового синтеза. Раздел содержит упражнения, направленные на развитие навыков составления слогов из предложенных звуков и слов из предложенных слогов, составление слов, дополняя их предложенным слогом, составление слова, дополняя слог до слова, составления слова по слоговым схемам.

5. Упражнения, направленные на развитие анализа предложений. В данный раздел были включены упражнения, направленные на развитие навыков определения количества слов в предложении, определения первого слова в предложении.

6. Упражнения, направленные на развитие синтеза предложений. Данный раздел содержит упражнения, направленные на развитие навыков составления предложений из представленных слов и сочетаний слов, составления предложений, добавляя слово, составления предложений с определённым количеством слов, составления предложений по схемам.

Составленный нами комплекс упражнений может применяться учителями-логопедами в ходе проведения коррекционных занятий, учителями начальных классов на уроках обучения грамоте и русского языка или на дополнительных занятиях, а также родителями детей, имеющих нарушения языкового анализа и синтеза. Каждое упражнение может использоваться повторно несколько раз, при этом дидактический и языковой материал могут меняться.

Эффективность применения данного комплекса упражнений зависит от соблюдения ряда педагогических условий:

- 1) данные коррекционные упражнения должны регулярно выполняться детьми в ходе коррекционного обучения;
- 2) наглядный и языковой материал, включенный в упражнения, должен быть доступен детям и соответствовать их возрастным особенностям;
- 3) при реализации данного комплекса упражнений должен соблюдаться принцип предъявления заданий от простого к сложному;
- 4) при предъявлении заданий должны сочетаться устная и наглядная формы предъявления материала;
- 5) подобранные нами упражнения могут выполняться детьми на занятиях как индивидуально, так и коллективно;
- 6) данные упражнения могут использоваться на любом этапе занятия с учетом темы и цели занятия.

Для оценки результативности и эффективности составленного нами комплекса упражнений, направленного на формирование навыков языкового анализа и синтеза, нами было проведено повторное диагностическое исследование уровня сформированности навыков языкового анализа и синтеза у учащихся экспериментального класса.

Полученные результаты показали, что у учащихся экспериментального класса отмечается некоторое повышение уровня сформированности отдельных навыков языкового анализа и синтеза. Это позволяет нам предположить, что дальнейшее применение составленного нами комплекса коррекционных упражнений будет способствовать развитию данных навыков.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы даёт нам возможность говорить об эффективности предложенного нами комплекса упражнений, направленного на развитие навыков языкового анализа и синтеза у учащихся 1 классов, а также о целесообразности его применения в практической деятельности учителей-логопедов, учителей начальных классов, а также родителей детей, имеющих нарушения навыков языкового анализа и синтеза.

Литература

1. Бабушкина Л. А. Развитие языкового анализа и синтеза у учащихся старших классов коррекционной школы VIII вида, страдающих дисграфией // Школьный психолог. 2011. - № 9. С. 17 - 23.
2. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. - СПб.: Гиппократ, 1995. -220 с.
3. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. – М.: Издательство ГНОМ, 2012. – 128 с.
4. Полушкина Н.Н. Диагностический справочник логопеда. - М.: Астрель: Полиграфиздат, 2010. - 607 с.
5. Родькина Л.А. Развитие фонематического слуха в системе работы по коррекции нарушений письма у младших школьников // Логопед. 2011. - № 9. С.80 – 85.

© О.В. Карасева, 2016-04-21

УДК 379

В.А. Чернобровкин

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

Д.О. Коннов

*ОА НОВО «Московский психолого-социальный
университет», филиал в г.Магнитогорске*

РАЗВИТИЕ ТУРИЗМА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Ключевые слова: *туризм, рекреационно-туристская индустрия, выездной и въездной туризм, туристический поток*

Аннотация

В рамках данной статьи автор анализирует актуальные на сегодняшний день проблемы и перспективы развития, прогнозирования наиболее вероятных направлений движения туристического потока в современных условиях.

Актуальность содержания исследования связана с появлением необходимости прогнозирования наиболее вероятностных направлений движения туристического потока и определением перспектив его развития в современных условиях. Это поможет сформулировать предварительные выво-

ды построения эффективной программы развития туризма для граждан Российской Федерации и выявить неблагоприятные, возможно и опасные факторы, которые могут возникнуть в процессе туристской деятельности человека. В статье изложены оценки экспертов и научные наблюдения наиболее вероятных сценариев развития туристской индустрии для граждан Российской Федерации. Нас интересует то, как будут развиваться события, происходящие в мире, и имеющие непосредственное отношение к развитию индустрии туризма. Вышеизложенное обусловило постановку основной цели данного исследования, заключающейся в анализе и оценке различных вероятных направлений, которые могут развернуться в условиях современной ситуации. Объектом исследования выступает сфера обслуживания в индустрии туризма. Предмет исследования представлен процессом развития туризма россиян и основными направлениями движения туристического потока в ближайшей и отдаленной перспективе.

В процессе рассмотрения избранной темы был использован широкий спектр информационных ресурсов, включая: законодательные, учебно-образовательные, Интернет-ресурсы, так же данные статистики и информацию периодических изданий. В методологическом отношении, использовались интуитивные методы прогнозирования, а так же формализованные методы исследования. В итоге проведенного исследования, представляемый материал обрел вид кратко изложенной, доходчивой и информативной основы, которая возможна и применению также в и образовательных целях.

Следует определить, что туризм представляет собой совокупность отношений и явлений, происходящих в результате путешествий и пребывания в стране (районе) лиц, не проживающих и не работающих там и не стремящихся к этому. Он может быть спортивным и экскурсионным, внутренним и международным [2, с.75]. Необходимо так же отметить, что определенная дань в появлении современного туризма принадлежит англичанину Томасу Куку, который открыл первое туристическое бюро и внедрил базовые принципы организованного туризма [8, с.85].

Учитывая прогрессивность развития и ежегодное расширение мирового рынка туризма в отношении увеличения количество потенциальных клиентов, т.к. путешествие приносит удовольствие и дает возможность отдыха человеку.

Однако, несмотря на динамичное изменение рекреационно-туристской индустрии, увеличение ее инвестиционной привлекательности, вклад сферы туризма в ВВП России составляет на настоящий момент примерно 4%, что значительно ниже, чем в странах Западной Европы. Следует отметить, что в нашем государстве, также, в силу ряда причин, сфера туристской деятельности, в сравнении со многими другими странами, еще не получила должного развития. Исследователями отмечается, что на долю России вместе со всеми странами СНГ приходится лишь 2 % мирового туристского потока [4, с.4-6]. Следует заметить, что в настоящее время численность иностранных гостей, посещающих Россию с деловыми, турист-

скими и частными целями составляет около 8 млн. человек, что далеко не соответствует ее туристическому потенциалу. Конечно, на первый взгляд может показаться, что российский туризм и государственная национальная политика не связаны между собой или эти связи опосредованы. Но это далеко не так. Государство оказывает определенное влияние на национальную политику, исходя из многих факторов. К примеру, благоприятное развитие внутреннего туризма позволяет увеличивать не только бюджет, но и повышает инвестиционный климат, который направлен на поддержание и развитие регионов Российской Федерации. Необходимо отметить, что в современном мире около 1 млрд. человек в год прибывают в постоянном движении [3, с.71]; вышеизложенное позволяет представить совокупный финансовый объем сферы туризма, касающийся, в частности, выездного туризма.

Далее, необходимо обозначить основные направления движения выезжающих россиян в зарубежные страны. Для этого следует охватить наиболее популярные направления туристского потока, т.к. это позволит более объективно оценить ситуацию на рынке и выявить основной показатель представляемого тренда. Избранные нами основные четыре направления: запад, восток, север и юг. Для этого нами использовались сведения наиболее компетентного органа Федеральной службы - государственной статистики, а также Федерального агентства по туризму [5].

Согласно представленным на сайте агентства по туризму данным, можно сделать вывод о том, что за прошедший, начиная с 1 полугодия, 2014 год, заметно наблюдается падение показателей спроса на традиционные направления туристического потока. Это касается многих стран, которые входят в основной оборот туристических фирм. Среди них особое внимание вызывают наиболее популярные направления- такие как Турция и Египет. На текущий момент перед российской туристической индустрией встал острый вопрос, связанный, прежде всего, с участвовавшими негативными факторами и наметившейся опасностью для клиентов. Большой резонанс на общественность произвели последние события, связанные с увеличением террористической угрозы, что привело к приостановке отдыха и полетов туристов в Египет, а также в Турцию, ввиду осложнения политической ситуации с этой страной. Согласно данным всероссийского центра изучения общественного мнения, три четверти россиян (примерно 76%) поддерживают предпринятую инициативу Министерства транспорта РФ о приостановке авиаперелетов туристического характера в Египет. Это связано катастрофой российского самолета над Синаем, которая произошла 31 октября 2015 года. В средствах массовой информации было представлено, что Экспертный совет Российской Федерации выявил причастность террористов запрещенного «Исламского государства» к данной катастрофе.

Следующее событие, произошло близ Турции 24.11.2015: во время проведения операции Российских ВКС в Сирии был сбит самолет Су-24. Это событие привело к тому, что правительство Российской Федерации приостановило авиаперелеты в Турцию. Следует заметить, что закрытие

таких туристических направлений, как Египет и Турция, вызвало заметный рост самостоятельного и индивидуального туризма. Эта информация прозвучала в сообщениях на сайте Ассоциации туроператоров России, об этом заявляли представители компаний «ВИП сервис» и Viletix. Согласно мнению компетентных экспертов, если Египет и Турция не «откроются» в ближайшее время, то рынок выездного организованного туризма по итогам 2016 года может сократиться еще на 30% в сравнении с 2015 годом. Генеральный директор компании «ВИП сервис» Дмитрий Горин назвал основными событиями 2015 года - остановку экономического роста, планы по отмене агентских комиссий со стороны крупнейших российских авиакомпаний, банкротство «Трансаэро», закрытие ключевых туристических направлений - Египта и Турции, волатильность валютных курсов и сохранение экономических санкций. Далее было замечено, что в таких условиях внутренний туризм продолжит рост и составит 20% в 2016 году, тогда как объем выездного туризма будет продолжать сокращение еще на 30% (в случае сохранения запрета на продажу туров в Турцию и Египет), или продемонстрирует показатели уходящего года (в случае открытия указанных направлений) [6].

Анализируя европейское направление туристической индустрии, следует заметить, что оно так же снижает динамику основного туристического потока. События, произошедшие 13 ноября 2015 года в Париже, показали, что и европейское направление для россиян оказывается так же под угрозой. Следует учитывать и факт, касающийся увеличения количества мигрантов, которые направляются из стран ближнего востока в сторону Европейского континента. Что касается других направлений туристического отдыха, в частности, - тропические и дальние страны традиционно считаются довольно дорогостоящими для большинства населения россиян, что не позволяет туроператорам компенсировать потери от традиционных популярных направлений, въезд в которые на настоящий момент приостановлен.

Таким образом, следует отметить, что в настоящее время происходит заметная переориентация туристического взгляда граждан с внешнего, на внутренний российский рынок, что является прямым следствием произошедших событий. В соответствии с чем, возникает определенная заинтересованность государства в поддержании внутреннего туризма (согласно принятой национальной политике государства). Согласно существующим данным, следует так же отметить, что в 2013 г. внутренним туризмом было охвачено 34 млн. россиян, а в 2015 году эти показатели увеличились почти в два раза. Таким образом, следует констатировать, что россияне на сегодняшний день не готовы полностью отказываться от поездок за рубеж, поэтому государству приходится особенно внимательно наблюдать за процессом выполнения нормы описания в ГОСТ Р 50644-2009 «Требования по обеспечению безопасности туристов» [1].

Анализируя сложившуюся ситуацию в отношении выездного туризма, необходимо отметить, что отечественные туристы в послед-

нее время все более активно пользуются поездками внутренних направлений. Таким образом, доля продаж билетов в Biletix на внутренние рейсы достигла рекордного 71% (плюс 9 пунктов, в сравнении с показателями прошедшего года). Следует сказать, что в наступившем 2016 году произошел заметный рост продаж авиабилетов через Московское направление (с 61% до 66%), а самыми популярными направлениями этого года названы: Симферополь, Сочи, Ялта, Краснодар, Минеральные Воды, Кишинев, Калининград, Рим, Барселона. Если говорить о прошедших новогодних праздниках, то по компетентным сведениям максимальное количество билетов продано в Сочи, Минеральные Воды, Милан, Рим и Мюнхен. Заметно увеличился рост продаж билетов по направлениям Крым, Кавказ, Дальний восток. Все это позволяет сделать вывод о том, что Россия не начинает более активно пользоваться внутренними направлениями, оживляя и наполняя тем самым российские базы отдыха, курорты, курортно-оздоровительные и горно-лыжные центры и т.д. Следует дополнить, что последнее время намечается так же определенный рост и по направлению в сторону Дальнего востока; отчасти это может иметь связь с созданием статуса территории опережающего развития, согласно Федеральному закону от 29.12.2014 г. № 473-ФЗ "О территориях опережающего социально-экономического развития в Российской Федерации".

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в начале декабря 2015 года опубликовал очередные данные опроса, касающегося вопроса избрания политики россиян в отношении туристической направленности как наиболее целесообразной. Согласно данным этого опроса, две трети россиян (67%) считают необходимым сосредоточить усилия российских властей на развитии внутреннего туризма, а не на безопасности заграничных поездок (73% среди опрошенных с доходом ниже среднего, 74% среди респондентов старше 60 лет, 76% среди электората КПРФ). Иное мнение выразили 24% наших сограждан, они считают, что следует в ближайшее время активизировать работу по обеспечению безопасности пребывания граждан из России за рубежом. Данной позиции придерживаются жители крупных городов (39%), молодое поколение (36% 18-24-года), сторонники непарламентских партий (34%) [7]. По данным одного из предшествующих опросов, в летнее время 2015 года находились в отпусках 59% россиян, однако, за пределами России из них отдыхало только 8%. На курортах Краснодарского края - 14%, в Крыму - 6%, в другом городе или селе Российской Федерации - 14%.

В заключении, необходимо подвести итоги и представить некоторые положения предполагаемого прогноза:

По системе интуитивных методов прогнозирования (т.е. суждения и оценки экспертов.), в отношении перспектив развития туриндустрии можно представить следующие позиции:

1. В связи с переориентацией взглядов, в перспективе прослеживается заметная активизация внутреннего туризма и снижение выездного туризма.

2. Развитие стабильности и благоприятного инвестиционного климата позволит активизировать туризм со стороны иностранных граждан.

3. В настоящее время и ближайшей перспективе продолжится заметная оптимизация туристических компаний (в особенности мелких) и увеличение индивидуального, самостоятельного туризма. Согласно мнению сотрудника компании Ahiparaluxurytravel Жана-Мишель Джефферсона: «Со снижением значимости физического расположения туристических компаний, ценность предоставляемых услуг будет становиться все более важной в сравнении с путями их распределения. Компании с большими именами продолжают терять бизнес, так как со временем путешествия будут становиться все более индивидуальными» [7].

4. В течение 2016 года ожидается дальнейшее сокращение ВВП и увеличение инфляции, что негативно может отразиться на туристической индустрии.

5. Согласно классической экономической модели циклов, прогнозирование будет сопрягаться с определенными фазами развития экономики РФ, а с ней и турбизнеса, как результата и продукта рыночных отношений. На момент 2015 года наше расположение находится в конце первой фазы - кризиса. Для неё характерно падение и сокращение производства до определенного минимального уровня. В следующие 2-3 года (2016-2017 гг) по теории экономики нас ожидает подход т.н. второй фазы - фазы депрессии; затем по истечению этого срока в третьей фазе должно произойти некоторое оживление, а лишь четвертая фаза (к 2020 году) будет характеризоваться определенным подъемом. Нормализация сферы туристических услуг ожидается в среднесрочной перспективе до 3 - 5 лет, по истечению представленного циклического кризиса.

Литература

1. Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. Туристские услуги. Требования по обеспечению безопасности туристов (ГОСТ Р. 50644-2009)

2. Коннов, Д.О. Работа по обеспечению безопасности клиентов туристического отдыха за рубежом: сборник статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции «Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы»/ под ред. И.А. Кувшиновой, В.А. Чернобровкина, Е.Б. Плотниковой. - Магнитогорск: Магнитогорский гос. техн. Ун-т им. Г.И. Носова, 2015.- 166с.

3. Трофимов, Е.Н. Особенности многонациональной России и туризм [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. Курс лекций/ Трофимов Е.Н.- Электрон.текстовые данные.- М.: Российская международная академия туризма, Логос, 2014.- 220 с.- Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/30152>

- ЭБС «IPRbooks» (дата обращения: 05.02.2016)

4. Буйленко, В.Ф. Туризм: учебник [Электронный ресурс]: Буйленко В. Ф. - Электрон.текстовые данные.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.- 416 с.- Режим доступа: <http://fb2.booksgid.com/content/77/viktor-buylenko-turizm-uchebnik/1.html>. - электронная библиотека fb2.booksgid.com

5. Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное агентство по туризму [Электронный ресурс]: Количество граждан Российской Федерации, выехавших за рубеж, Режим доступа: <http://www.russiatourism.ru/contents/statistika/statisticheskie-pokazateli-vzaimnykh-poezdok-grazhdan-rossiyskoy-federatsii-i-grazhdan-inostrannykh-gosudarstv/kolichestvo-grazhdan-rossiyskoy-federatsii-vyekhavshikh-zarubezh/> (дата обращения: 01.02.2016)

6. Информационный портал Газета.Ру [Электронный ресурс]: Эксперты: закрытие Египта и Турции вызвало рост самостоятельного туризма, Режим доступа: http://www.gazeta.ru/lifestyle/news/2015/12/11/n_7998581.shtml(дата обращения: 03.02.2016)

7. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [Электронный ресурс]: Пресс-выпуск №2989, Туризм в России: курс на развитие, Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115492>(дата обращения: 06.02.2016).

8. Чернобровкин, В.А.,Нижегородцев, П.О. Принципы организации и методы стимулирования спроса в сфере гостеприимства и туризма // Международный журнал экспериментального образования /под ред. М.Ю. Ледванова, №6, Москва: РАЕ, 2014. - С.82-84.

© В.А.Чернобровкин, Д.О. Коннов, 2016

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

ПРИЧИНЫ ОПАСНЫХ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ В ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, детские образовательные учреждения, чрезвычайные ситуации.

Keywords: life safety, children's educational institutions, emergency situations.

Аннотация.

В статье рассмотрены виды угроз в образовательном учреждении и их основные причины с опорой на классификацию опасных и чрезвычайных ситуаций в образовательных учреждениях, причины происшествий, несчастных случаев, травматизма и профессиональных заболеваний в образовательном учреждении.

Abstract.

The article describes the types of threats in the educational institution and the main reasons for relying on the classification of hazardous and emergency situations in educational institutions, the causes of incidents, accidents, occupational accidents and diseases in an educational institution.

Проблема защиты человека от опасностей в различных условиях его обитания возникла одновременно с появлением на земле наших далеких предков. На заре человечества людям угрожали опасные природные явления, представители биологического мира. С течением времени стали появляться опасности, творцом которых являлся сам человек.

В настоящее время среда обитания человека не менее сложна. Не проходит и дня, чтобы газеты, радио или телевидение не принесли сообщения об очередной аварии, катастрофе или стихийном бедствии в том или ином уголке земного шара. В нашей жизни всегда существовали, и будут возникать такие условия, когда здоровье, безопасность, а иногда и жизнь человека зависят исключительно от его своевременных и грамотных действий. Кроме того, в образовательном учреждении про-

блемы обеспечения безопасности были и будут всегда. Они затрагивают многие стороны жизнедеятельности учащихся и педагогических коллективов, имеют разносторонний и многоплановый характер, а работник системы образования, как и любой другой области, не может считать себя профессионалом, если он не владеет основами безопасности жизнедеятельности (БЖ) [1, 6, 7]. Психолого-педагогическая подготовка будущих педагогов к опасностям и освоение ими культуры безопасности являются определяющими факторами в профилактике детского травматизма, правонарушений и иных происшествий в образовательном учреждении (ОУ).

Профессор кафедры безопасности, почетный сотрудник МВД РФ, полковник С.В. Петров говорит о том, что наличие многочисленных планов, дорогостоящих технических средств, вооруженной охраны не снижает последствий ЧС, если учащиеся, родители и педагоги сами не готовы к правильным действиям. А обучение таким действиям более эффективно может осуществляться не в виде разовых компаний, а исключительно в рамках систематического преподавания курсов ОБЖ и БЖ в полном соответствии с решением правительства, Минобрнауки и МЧС России по данному вопросу. Безопасность как насущная жизненная потребность все чаще становится обязательным условием и критерием эффективности деятельности образовательного учреждения.

Актуальность проблемы безопасности ОУ обусловлена многочисленными реальными фактами опасных ситуаций, а также высокой смертностью в этих ситуациях. Кроме того, несчастье с ребенком всегда приобретает особый общественный резонанс. Именно этим определяется необходимость выявления и изучения всех видов опасностей в сфере образования [7].

На рисунке 1 представлена классификация опасных и чрезвычайных ситуаций в образовательных учреждениях.

Из природных явлений образовательным учреждениям чаще приносят беду холода, жара, наводнения, штормы, ураганы, реже – оползни, сели, землетрясения, цунами.

Из социально-криминальных опасностей в образовательном учреждении чаще отмечаются конфликты среди учащихся, факты вандализма и хулиганства, кражи, грабежи, вымогательство, телесные повреждения, ложные сообщения о готовящихся терактах, реже имеют место взрывы, поджоги, убийства, захват заложников из числа учащихся.

Из техногенных опасностей чаще всего наносят ущерб образовательным учреждениям ДТП, пожары, протечки и аварии с водой, происшествия с электропроводкой и приборами [1].



Рис. 1. Классификация опасных и чрезвычайных ситуаций в образовательных учреждениях (по С.В. Петрову) [7].

Социальные опасности возникают в тысячи раз чаще, чем природные. По российской статистике около трех миллионов человек ежегодно страдает от всех видов криминальных опасностей, а с учетом скрытых и незаявленных фактов преступлений — около 10 миллионов человек.

Принимая во внимание страдания близких и членов семей потерпевших, эту цифру можно увеличить в пять-шесть раз. Эти данные говорят об актуальности и важности изучения материалов о криминальных опасностях для каждого работника образовательного учреждения и учащегося.

От природных и техногенных опасностей пострадавших в сотни раз меньше. Лишь в годы больших наводнений количество потерпевших от ударов стихии заметно увеличивается.

Многие опасные ситуации внешне не сразу воспринимаются как таковые, и мы к ним привыкаем, как к потоку машин, контактам с посторонними. У современного городского жителя весьма снижен порог чувствительности к скрытым опасностям. Для персонала и сотрудников охраны образовательного учреждения это недопустимо.

Часто относительно малоопасные ситуации (опыт на уроке химии, занятия в спортзале, дискотека, поездка на автобусе) могут мгновенно перерасти в опасные. Из-за неожиданности опасные ситуации часто называют случайными, непредвиденными, непредсказуемыми. На самом деле каждый педагог обязан знать, что в любое время и в любом месте могут произойти какие-нибудь неприятности. Каждый год учащиеся на лестницах ломают руки и ноги, травятся пищей, попадают под колеса автотранспорта. Статистика разных лет иногда поразительно сходна, что свидетельствует о некоторых закономерностях в появлении и проявлении факторов, ведущих к малым и большим происшествиям.

Чаще всего образовательные учреждения сталкиваются со смешанными, социально-криминальными, социально-природными и социально-техногенными происшествиями. В таблице 1 представлены возможные виды угроз (происшествий, опасностей, несчастных случаев, ЧС), которые должны прогнозироваться в образовательном учреждении [7].

В каждой опасной ситуации обязательно существует явная или скрытая причина ее возникновения, например невнимательность, незнание, глупость, зависть, месть, непослушание. Крупный организатор промышленности Серго Орджоникидзе часто повторял своим подчиненным, что *у всякой аварии или катастрофы всегда есть конкретная фамилия, имя и отчество.*

В составляемых паспортах и планах обеспечения безопасности образовательного учреждения должны отражаться возможные количественные показатели ущерба от этих угроз действий, характеристики и размеры возможных зон поражения, степень вредного воздействия на жизнь и здоровье людей, указываются данные о группировках правонарушителей в прилегающем к образовательному учреждению микрорайоне, о фактах вандализма, угроз, вымогательства, иных возможных противоправных действиях. По каждой возможной опасной ситуации в паспортах безопасности и комплексных планах прогнозируются и планируются ответные действия персонала образовательного учреждения, аварийных служб и бригад по ликвидации этих угроз, аварий, ЧС и их последствий.

Ниже представлены различные причины опасных и чрезвычайных ситуаций в ОУ в порядке убывания их значимости и степени влияния (по С.В. Петрову) [7]:

Таблица 1 - Возможные виды угроз в образовательном учреждении

Название группы	Виды прогнозируемых угроз ОУ
Социально-политические угрозы	<ul style="list-style-type: none"> - массовые беспорядки и нарушения общественного порядка; - угрозы правам и свободам граждан; - акты политического, международного и религиозного экстремизма и терроризма
Угрозы военного характера	<ul style="list-style-type: none"> - военные конфликты и противостояния; - действия вооруженных сил против незаконных вооруженных формирований
Социально-криминальные угрозы	<ul style="list-style-type: none"> - уличные проявления экстремизма; - взрывы, поджоги, применение отравляющих веществ; - угрозы осуществления терактов, захват заложников, иные теракты криминального характера; - противоправное проникновение посторонних в ОУ; - хищения имущества учеников, воспитанников, работников ОУ; - хулиганские действия, насилие, вандализм; - причинение вреда здоровью, самотравматизм; - вымогательство, мошенничество; - употребление и распространение наркотиков
Техногенные и социально-техногенные угрозы	<ul style="list-style-type: none"> - транспортные аварии (катастрофы); - пожары и взрывы; - выброс (угроза выброса) сильнодействующих ядовитых и химически опасных веществ; - выброс (угроза выброса) радиоактивных веществ или внезапно обнаруженное их длительное воздействие; радиоактивное загрязнение вне санитарно-защитной зоны; - аварии с выбросом (угрозой выброса) биологически опасных веществ или внезапно обнаруженное их длительное воздействие, выход поражающих факторов за санитарно-защитную зону, угроза поражения населения, а также заражения людей, животных и растений возбудителями опасных инфекций; - разрушение, обрушение конструкций зданий, сооружений, критическое влияние на функционирование других объектов; - аварии на электроэнергетических системах, критическое влияние на функционирование объектов ОУ и отрас-

	<p>лей народного хозяйства;</p> <ul style="list-style-type: none"> - аварии на очистных сооружениях, увеличение объема сточных вод или концентрации загрязняющих веществ в 10 раз и более, критическое влияние на функционирование других отраслей народного хозяйства; - отключение и аварии систем жизнеобеспечения, тепло-энергоснабжения и др.
Природные и социально-природные угрозы	<ul style="list-style-type: none"> - стихийные бедствия (шторм, холод, эпидемии); - эпидемии и заболевания; - метеорологические опасные явления; - природные пожары
Угрозы экологического характера	<ul style="list-style-type: none"> - изменение состояния суши (почвы, недр, ландшафта), превышение предельно допустимых концентраций (ПДК) вредных примесей в атмосфере в 50 раз или в 30—49 раз в течение 8 часов или в 20—29 раз в течение 2-х суток; - загрязнение водных бассейнов с резкой нехваткой питьевой воды и воды для обеспечения технологических процессов на системах жизнеобеспечения
Угрозы социально-биогенного и зоогенного характера	<ul style="list-style-type: none"> - инфекционная заболеваемость людей (в том числе с невыясненной этиологией или лихорадочные заболевания неустановленного диагноза), групповые случаи опасных инфекционных заболеваний, эпидемическая вспышка с уровнем смертности или заболеваемости, превышающим среднестатистический в 3 раза и более; - аварии на предприятии, работающем с культурами (возбудителями) I—IV групп патогенности; - массовые отравления некачественными продуктами питания, водой, опасными химическими; - появление опасных для человека больных, диких животных.

Рассмотрим причины происшествий, несчастных случаев, травматизма и профессиональных заболеваний в образовательном учреждении.

Некоторые из опасностей спрятаны (не видны), как радиация, осколок в траве, камень за пазухой, засада в кустах. А некоторые видны, но не всеми оцениваются как опасность: чужая машина, подозрительные молодые люди у подъезда, разлитое масло, пьяный человек, собака с пеной у рта. Независимо от того, видим мы их или нет, все эти опасности существуют постоянно и везде. Никто от них не застрахован [1].

✓ недисциплинированность и бесконтрольность персонала и учащихся;

- ✓ непонимание серьезности проблем БЖ;
- ✓ сокрытие фактов правонарушений и непринятие должных мер к правонарушителям;
- ✓ негативное влияние преступной и молодежной субкультуры;
- ✓ отсутствие необходимой правовой и социальной информации;
- ✓ недостаточные ЗУН (знания, умения и навыки) безопасного поведения;
- ✓ недостаточное изучение педагогами учащихся и их интересов, реальной жизни учащихся и их контактов;
- ✓ излишняя строгость отдельных педагогов в период аттестационных мероприятий, элементы жестокости и несправедливости по отношению к учащимся;
- ✓ неорганизованность досуга учащихся;
- ✓ слабая система безопасности и охраны ОУ;
- ✓ целенаправленные действия преступников.

При сохранении вышеуказанных причин и негативных факторов легко предсказать дальнейший рост социальной напряженности, подростковой преступности, травматизма.

Опасные ситуации часто называют *случайными, непредвиденными, непредсказуемыми*. На самом деле, это не всегда так. Педагог должен знать, что в любое время и в любом месте могут произойти какие-нибудь неприятности. Нельзя вдруг отменить недостатки отдельных правовых норм и их исполнителей, сильный мороз, отключения электричества, нарушения правил дорожного движения, детские шалости, пьянство, глупость, ревность, зависть.

Выявление, анализ и решение, проблем безопасности должны обеспечиваться непрерывно на каждом этапе образовательного процесса, в каждом классе, на каждом рабочем месте.

Причины происшествий, несчастных случаев, производственного травматизма и профессиональных заболеваний персонала, обучающихся и воспитанников ОУ можно разделить на следующие группы.

1. *Причины внешнего характера* – технические причины, вызванные неисправностью механизмов, приборов, несовершенством технологических процессов, отсутствием или несовершенством оградительных и предохранительных устройств, отсутствием заземления, неисправностью электропроводки, недостатками в освещении, вентиляции, отоплении, а также шум, вибрация, неисправность оборудования и др.

2. *Организационные причины:*

- нарушение норм внутреннего распорядка и охраны труда по вине администрации, слабая организация дежурства учителей и учащихся;

- небрежное отношение преподавателей к обучению школьников безопасным приемам работы и проведению инструктажей по безопасности либо недостаточный контроль за соблюдением инструкций по безопасности и охране труда;
- неудовлетворительная организация и содержание территории, рабочих мест, нарушение режима труда и отдыха либо нарушение технологических процессов;
- несвоевременное и неквалифицированное расследование несчастных случаев;
- недостатки воспитательной работы и слабое взаимодействие с родителями учащихся по вопросам профилактики правонарушений и травматизма.

3. Личные причины:

- психологические и физиологические причины (ослабление самоконтроля учащимся своей деятельности, недостаточное внимание, ослабление зрения, слуха, памяти, болезнь, утомление, вызванное большими перегрузками, монотонностью труда, умственным перенапряжением);
- недисциплинированность учащихся, нарушение правил внутреннего распорядка и инструкций по безопасности;
- незнание правил и алгоритмов безопасного поведения, отсутствие необходимых знаний, навыков и умений.

Деструктивное влияние «человеческого фактора» на состояние безопасности можно уменьшить, если осуществлять постоянный контроль и использовать рекомендации психологов.

Как правило, все происшествия, аварии, травмы случаются по нескольким причинам, действующим одновременно. Это облегчает их своевременное выявление и устранение.

Причины увеличения числа бытовых и уличных травм, суицидов среди учащихся также различны. С одной стороны, это неудовлетворительные социально-экономические условия жизни и недостаточная работа социальных служб, с другой стороны, малоэффективная педагогическая работа по воспитанию навыков культуры безопасного поведения учащихся.

Имеют место случаи травматизма среди педагогического и технического персонала образовательных учреждений, например травмы, полученные учителями физического воспитания на уроках во время демонстрации упражнений, приемов, во время игры с детьми в подвижные игры, во время перемещения работников по лестничным пролетам между этажами, при открывании и закрывании дверей при неправильном поло-

жений рук, вследствие падения работников со стульев во время перемещения плакатов, таблиц и т. д.

Не менее важны такие навыки, как правильное хождение по гололеду и скользким лестницам, выбор одежды и обуви по погоде, правильное хранение продуктов и денег, общение в конфликтных ситуациях и т.п.

Самые строгие меры и законы не помогут снизить потери общества и государства, если в каждом ОУ и в обществе в целом не будет создано условий для развития трудовой культуры, культуры поощрения и формирования безопасной личности, безопасного поведения, проектирования и внедрения комплексных технических и социальных систем безопасности. Любые действия не будут эффективными, если не будут обеспечены единство целей и механизма взаимодействия общества, гражданина, семьи, коллектива, организации, государства. Нужны специальные программы и механизмы для постоянного взаимодействия, например паспорт безопасности ОУ, пакет инструкций по безопасности, единый план безопасности.

Постоянное изучение причин происшествий и негативных факторов жизнедеятельности ОУ (социальных, природных, техногенных) позволяют нам с большой вероятностью предвидеть зарождение любой потенциально опасной ситуации, постараться предотвратить ее или снизить отрицательные последствия.

Если изучить причины и механизмы возникновения разных опасностей, научиться просчитывать и предвидеть возможные последствия, то будет легче их избежать. Для этого необходимо развивать наблюдательность, анализировать свои и чужие ошибки. Следует всячески развивать умение учащихся, родителей и работников ОУ обращать внимание на малозаметные признаки скрытых опасностей. Например, С.В. Петров на занятиях предлагает обучаемым (и детям, и взрослым) назвать шесть причин, по которым опасно подросткам, особенно девушкам, совершать прогулки 8 мая после 22 часов без сопровождения. Далеко не всем удается сразу назвать негативные факторы в указанное время: темно, но тепло — одежды уже меньше, приличные люди все дома, предпраздничный день, много выпивших, всплеск весенней гормональной активности, на улице много маргиналов и «любителей приключений».

Хорошее знание названных причин и стадий развития опасностей, негативных факторов позволяет с большой вероятностью предвидеть зарождение и оценивать степень риска в потенциально опасной ситуации, ее последующего развития. Этим и отличается мудрый педагог от начинающего. Он управляет рисками.

Литература

1. Безопасность жизнедеятельности : учебное пособие для студентов заочного отделения факультета ПиМНО МаГУ / Кувшинова И. А. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – 94 с.
2. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование» / Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г.- Магнитогорск, 2014.
3. Лебедева Н.Н., Лебедева С.А. Развитие непрерывного педагогического образования в современном российском обществе // Осовские педагогические чтения "Образование в современном мире: новое время - новые решения". 2014. № 1. С. 107-111.
4. Мицан Е.Л. К проблеме мониторинга функционального состояния студентов педагогических специальностей под влиянием гиподинамии // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Кувшиновой И.А., Чернобровкина В.А., Платоновой И.Л. 2013. С. 114-118.
5. Мицан Е.Л. Подготовка специалистов в области дефектологии и адаптивной физкультуры как средство укрепления здоровья населения // Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего образования, Уфа, 2015. С. 184-206.
6. Обеспечение безопасности в детских образовательных учреждениях : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / И.А. Кувшинова. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 184 с.
7. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. – М.: МИОО, 2005. – 224 с.
8. Самородова Н.А., Исаева Е.В. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2015. Т. 3. № 1. С. 80-83.
9. Сунагатуллина И.И. Подготовка учителя начальных классов к работе с детьми с нарушениями речи // Логопед. 2009. № 6. С. 114-124.

© И.А.Кувшинова, С.В.Петров 2016-04-02

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАЦИИ И САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЗПР

Ключевые слова: старшеклассники с задержкой психического развития, коммуникация, самооценка, зависимости коммуникаций от самооценки: вялый, скромный, зависимый, смешанный

Keywords: seniors with mental retardation, communication, self-concept, dependence to communications from self-concept: slow in action, frugal, depend, combine

Аннотация

В статье автором рассматриваются вопросы особенностей коммуникации и самооценки старших подростков с задержкой психического развития. Представлен краткий теоретический обзор изученной проблемы. Описана диагностическая программа для выявления особенностей коммуникативных навыков и самооценки старших подростков с задержкой психического развития. Представлен анализ полученных результатов.

Annotation

In this article the author discusses the questions peculiarities of communication and self-concept of seniors with mental retardation. Presents a brief theoretical overview of the studied problems. Described diagnostic syllabus to identify the characteristics of communication skills and self-concept of seniors with mental retardation. Presents an analysis of the results.

Подростковый период – один из важнейших переходных возрастных этапов от детского возраста к взрослой жизни. На этом этапе завершается формирование характера. Появляется чувство собственного достоинства, подросток осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать и лишать права на самостоятельность. Именно в это время происходит переход от характерного для детства типа отношений взрос-

лого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых людей.

Общение приобретает для подростка особый смысл и является важной сферой самореализации среди сверстников и взрослых. Они ищут понимания, откровенности, отзывчивости от собеседника. Для них важно, чтобы человек, которому они доверились, хранил их тайны и был надежной опорой. Общение становится более интимным и избирательным.

В это же время формируется Я-концепция, одной из структурных компонентов которой является самооценка. Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам.

Применительно к старшим подросткам с диагнозом «задержка психического развития» можно сказать, что коммуникация у них имеет свои специфические особенности, незрелость данной сферы. Они малообщительны, имеют очень слабое стремление образовывать эмоциональные связи. Причиной неблагополучия в отношениях нередко бывает завышенная самооценка, которая делает подростка невосприимчивым к критике и требованиям товарищей. Именно поэтому ее адекватное формирование имеет особое значение в становлении полноценной личности.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время нет целостного представления об особенностях коммуникативной деятельности старших подростков с задержкой психического развития от уровня сформированности их самооценки.

Изучением особенностей коммуникации занимались такие выдающиеся психологи как: О.В. Алмазова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, Р.В. Овчарова, С.Л. Рубинштейн, О.С. Степина, Т.З. Стернина, Р.Д. Триггер и другие. В современной психологии имеется значительное количество работ посвященных изучению самооценки, среди них работы: Б.Г. Ананьева, Н.Л. Белопольской, А.В. Захарова, И.Ю. Кулагиной, И.М. Никольской, О.В. Пеньковой и других.

Вопросы самоотношения, коммуникации и самооценки детей с нарушением в развитии рассматриваются в работах: А.Б. Добрович, З.С. Курбановой, Н.А. Пешковой, Н.А. Степановой, Г.Е. Сухаревой и других.

Цель исследования – изучение, раскрытие взаимосвязи между самооценкой и коммуникацией старших подростков с задержкой психического развития и коррекция самооценки как фактора успешной коммуникации старших подростков с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

2. Подбор методик и составления диагностической программы для выявления особенностей общения старшеклассников;

3. Проведение диагностической программы, количественного и качественного анализа результатов.

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент.

Мы предположили, что успешность коммуникации зависит от самооценки старших подростков с задержкой психического развития.

На констатирующем этапе использовалась диагностическая программа, в которую вошли следующие методики:

Первый блок (диагностика сформированности коммуникаций): «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» (Р. В. Овчарова), «Тест коммуникативных умений Михельсона» (в адаптации Ю.З. Гильбуха), «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер).

Второй блок (диагностика самооценки): методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), «Самооценка личности» (О.И. Мотков в модификации Б.А. Сосновского), методика исследования самооценки личности С.А. Будасси (С.А. Будасси).

База исследования: ГОУ ТО «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4» города Тулы.

Исследование проходило среди учащихся 9 класса в возрасте от 15-17 лет. В исследовании приняли участие старшеклассники 9 «А» класса в количестве 8 человек.

В результате констатирующего этапа эксперимента были условно выделены 4 типа зависимости коммуникации от самооценки личности подростков с задержкой психического развития: вялый, скромный, прогрессивный и смешанный тип.

Они характеризовались следующими данными:

– вялый тип: данный тип характеризуется низкими или средними коммуникативными склонностями и коммуникативным контролем, а также низкой самооценкой, зависимым или смешанным способом коммуникативных умений;

– скромный тип: обследуемые с данным типом характеризуются нормальными / выше среднего / ниже среднего коммуникативными склонностями и коммуникативным контролем, средней – адекватной самооценкой, зависимым или компетентным способом коммуникативных умений;

– прогрессивный тип: характеризуется средними или высокими показателями проявления коммуникативных склонностей и коммуника-

тивного контроля, высокой самооценкой и в общении проявляет компетентный способ коммуникативных умений;

– смешанный тип: характеризуется разнообразными уровнями всех показателей.

Анализ результатов, полученных с помощью подобранных методик, показал, что:

1. Результаты, полученные по методике «Оценка уровня общительности» показали, что у двух человек (25%) наблюдается низкий уровень выраженности коммуникативных склонностей. Средний уровень выявлен у трех респондентов (37,5%). Высокий уровень выявлен у одного человека, что составляет 12,5%. Выше среднего уровня сформированности коммуникативных склонностей результаты также у одного человека (12,5%).

2. При обследовании детей с помощью методики «Тест коммуникативных умений Михельсона» мы выявили, что у одного (12,5%) человека наблюдается агрессивный уровень коммуникативных умений. Обычно такие люди стараются «подавить» партнера по общению. Зависимый тип выявлен у двух (25%) респондентов (характерно неуверенное поведение и потеря внутренней свободы). У трех человек выражена самая оптимальная – компетентная позиция. Также у двух человек (25%) было выявлено смешанная компетенция, в которой у одного респондента сочетается зависимый и компетентный уровень коммуникативных компонентов, а у другого – зависимый и агрессивный.

3. Результаты методики «Диагностика коммуникативного контроля»: у большинства учеников (пять респондентов – 62,5%) средний коммуникативный контроль. Это значит, что в общении все они непосредственны, искренне относятся к другим. Но это также показывает сдержанность в эмоциональных проявлениях и соотношение своей реакцией с реакцией окружающих. Высокий уровень коммуникативного контроля у двух опрашиваемых (25%). Для таких людей характерно постоянное слежение за собой, управление своими эмоциями. У одного человека выявлен низкий коммуникативный контроль, что составляет 12,5% от общего количества опрашиваемых. Такой уровень говорит об импульсивности в общении, а поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения.

4. По результатам методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) было выявлено, что два ученика (25%) имеют низкую самооценку. У одного человека имеется очень высокий уровень самооценки, что составляет 12,5% от общего числа. Очень высокий и низкий уровень самооценки является неблагоприятным

ятым фактором для личностного развития. Нормальную самооценку для данного возраста имеют пять человек – высокий показатель у трех (37,5%) респондентов и у двух (25%) имеется средний показатель соответственно.

5. На основании полученных данных по методике «Самооценка личности» мы выявили, что один человек (12,5%) имеет низкий уровень самооценки. Средний уровень самооценки имеют пять человек, что составляет 62,5%. Высокий уровень самооценки имеют два респондента (25%).

6. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси показала, что у всех респондентов адекватная самооценка с различными уровнями сформированности. Высокий уровень самооценки имеет половина опрошиваемых (50%). Средний показатель самооценки имеют три респондента (37,5%). Один человек (12,5%) имеет низкую самооценку, но в рамках адекватной сформированности. Неадекватно высоких и неадекватно низких показателей самооценки выявлено не было (0%).

Мы видим, что старшие подростки данного контингента имеют разные показатели выраженности уровня самооценки – от низкого уровня до очень высокого. Несмотря на это все испытуемые способны оценивать себя критично, адекватно. Особенности коммуникативных навыков также варьируются: некоторые респонденты малоразговорчивы, агрессивны в коммуникативном поведении, кто-то же наоборот: любит находиться в центре внимания, компетентен в коммуникации.

Полученные результаты подтверждают наше предположение о том, что успешность коммуникации зависит от самооценки старших подростков с задержкой психического развития. Тем не менее некоторые респонденты имеют разрозненные данные, что дает нам повод продолжать работать с данными испытуемыми: корректировать их самооценку и коммуникативные навыки.

© Т.В. Кузьмина, 2016-04-18

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

**ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА,
ОБУСЛОВЛЕННОГО НЕДОРАЗВИТИЕМ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО
СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, предпосылки нарушения письма, фонематический слух, фонематическое восприятие.

Keywords: written speech, dysgraphia, antecedent for letter difficulty, phonemic hearing, phonemic awareness.

Аннотация.

В статье рассматриваются проблемы выявления предпосылок нарушения письма, обусловленного недоразвитием фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлена диагностическая программа и анализ результатов исследования.

Annotation.

The article considers the problem of detecting antecedent for letter difficulty due to the underdevelopment of phonemic hearing of children of senior preschool age with general speech underdevelopment. Diagnostic program and analysis of results are present.

Одним из наиболее важных вопросов современной теоретической и практической логопедии является профилактика нарушений письменной речи у детей. Письмо – сложный вид психической деятельности, требующий полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных, высших психических функций, мыслительных операций и речи [3].

Письмо является особой, новой для ребенка знаковой системой. Трудность ее усвоения обусловлена высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы [2].

За последние десятилетия расстройства письменной речи получили очень широкое распространение, ими страдает свыше 30% учащихся [1].

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажение и замены букв, искажение звукослоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

К предпосылкам нарушения письма, обусловленного недоразвитием фонематического слуха, можно отнести нарушение слуховых дифференцировок, недостаточное развитие слухового внимания и фонематического восприятия.

Детям с акустической формой дисграфии трудно услышать звуковой состав слова. Они плохо ориентированы в звучании слов, звуки речи путаются, сливаются между собой в словах, и сами слова нередко сливаются друг с другом. Слышимая речь плохо воспринимается. А для правильного письма необходимы тонкая слуховая дифференциация звуков, анализ всех акустических смыслообразительных признаков звука. Проявляется фонематическая дисграфия на письме в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Ребенок пишет не то, что ему говорят, а то, что он услышал. Слово «щетка» пишется как «четка», слова «копия» и «копья» звучат и пишутся одинаково. Ошибки возникают и при чтении: дети путают буквы, пропускают согласные при стечении, переставляют слоги, читают по догадке.

Поскольку специфические ошибки письма не могут быть преодолены обычными школьными методами, дети, страдающие дисграфией, нуждаются в специальной логопедической помощи. Однако совмещение такой помощи с процессом школьного обучения сопряжено для ребенка с большой дополнительной нагрузкой, и к тому же эта запоздалая помощь не способна полностью предотвратить неизбежные «сбои» в усвоении школьной программы. Для более эффективного решения этой очень сложной проблемы гораздо важнее говорить о способах профилактики дисграфии, чем о путях ее преодоления.

Для предупреждения данного нарушения необходима своевременная первичная и вторичная профилактика, а также коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими повышенный риск возникновения дисграфии.

О профилактике нарушений письма, обусловленного недоразвитием фонематического слуха, можно говорить уже в дошкольном возрасте.

При составлении диагностического комплекса, мы брали за основу методики Л. Ф. Спириной; Р. И. Лалаевой; Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой; Е. Ф. Архиповой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко.

При проведении логопедического обследования детей необходимо опираться на принципы комплексной диагностики:

Принцип учёта ведущей деятельности.

Требует предъявлять задания в форме, отвечающей ведущей деятельности ребёнка на этапе развития: игровой.

Принцип динамического изучения.

Принцип предполагает применение диагностических методик с учётом возраста обследуемого и выявление его потенциальных возможностей.

3. Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики.

Качественный анализ речевой деятельности ребёнка включает в себя способы действий, характер его ошибок, отношение ребёнка к экспериментам, а также к результатам своей деятельности.

Критерием оценки уровня сформированности предпосылок нарушения письма, обусловленного недоразвитием фонематического слуха выступает правильность выполнения задания.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБ ДОУ № 257 г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5-6 лет. Среди них 7 мальчиков и 3 девочки.

Во время предъявления заданий ребёнку на различение речевых звуков логопед должен прикрывать рот экраном, чтобы исключить возможность угадывания звуков детьми по артикуляции. Условно исследование уровня развития фонематического слуха можно разделить на три направления:

Исследование фонематического восприятия

Определение наличия/отсутствия заданного звука на материале цепочки звуков.

Определение наличия/отсутствия заданного звука в слогах.

Определение наличия/отсутствия заданного звука в словах.

Показ картинки с заданным звуком.

Выделение слогов с заданным звуком из слогового ряда.

Выделение слов с заданным звуком из словесного ряда.

Выделение слов с заданным звуком из фразы (предложения).

Исследование слуховой дифференциации фонем

Дифференциация изолированных звуков.

Дифференциация серии из трех слогов с заданными звуками.

Подбор пары картинок к словам паронимам.

Исследование произносительной дифференциации фонем

Повторение серии звуков.

Повторение серии из трех слогов.

Повторение слов-паронимов.

Считаем важным отметить, что отобранная нами группа детей по данным анамнестических данных и по заключению ПМПК имеет сохранный физический слух, в этой связи мы исключаем возможность возникающих у детей трудностей слуховых дифференцировок вследствие нарушения физического слуха.

Количественный и качественный анализ констатирующего эксперимента был сделан по каждому из заявленных этапов диагностической программы. Рассмотрим результаты полученных в ходе обследования данных каждого из этапов в отдельности.

Результаты исследования фонематического восприятия показывают, что 8 из 10 детей имеют низкий уровень сформированности фонематического восприятия, а 2 ребенка – средний, это свидетельствует о том, что у каждого ребенка имеются предпосылки к возникновению нарушений письма, обусловленных недоразвитием фонематического слуха, в школьном возрасте. Ни одному ребенку не удалось правильно и точно выполнить все 7 заданий. Наиболее значительные затруднения вызвали задания на определение наличия/отсутствия заданного звука в слогах, словах, а также на выделение слогов с заданным звуком из слогового ряда, словесного ряда и фразы. Частично дети выполнили задание на определение наличия/отсутствия заданного звука на материале цепочки звуков и показа картинки с заданным звуком.

Анализ результатов исследования слуховой дифференциации фонем показал, что для шести обследуемых оказалось невозможным выполнить задания подобного типа, четыре ребенка частично справились с заданием. Наиболее значительные сложности дошкольники испытывали при дифференцировании изолированных звуков. При предъявлении цепочки слогов дети не могли определить лишний слог, из серии слов, близких по звуковому составу, они реагировали хлопками как на верно, так и на неверно сказанное слово.

Для выявления полной картины наличия предпосылок нарушения письма, вызванного несформированностью фонематического слуха, мы включили в обследование задания на произносительную дифференциацию фонем. Как и в случае с предыдущими заданиями, дети показали частичное выполнение предложенных упражнений. Они допускали ошибки в повторении цепочки звуков и слогов, противопоставленных по акустическим признакам: глухие-звонкие, а также в группах свистящих, шипящих, сонорах и африкатов. Наблюдалась замена одних звуков другими ([р] на [л], [ш] на [ф], [с] на [т], [ч] на [с], [ц] на [т]), имеющими более простую артикуляцию, поскольку они представляли меньшую произносительную трудность для группы обследуемых детей. Некоторые дети при повторении пары слов-квазиомонимов произносили их одинаково, не

улавливая различия в произношении, хотя видели, что на картинках представлены разные предметы.

Исходя из выше представленных результатов, мы можем заключить, что каждый из обследуемых попадает в группу риска детей, имеющих предрасположенность к нарушениям письма, обусловленных недоразвитием фонематического слуха. Уровень сформированности фонематического слуха у детей низкий, а значит уровень сформированности предпосылок нарушения письма, вызванного несформированностью фонематического слуха у группы обследуемых высокий, что подтверждает необходимость проведения профилактически-развивающей работы по устранению предпосылок нарушения письма.

Литература

1. Басова Т. В. Пути профилактики и коррекции школьной дисграфии (нарушение письменной речи). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.festival.1september.ru/articles/310927/>.

2. Жукова, Л.Е. Логопедия/Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург.-2005.

3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.

© Н.Н.Лебедева, Е. С. Якимова, 2016-04-15

УДК 376.37

**С.Г. Лещенко,
В.В. Колчина**

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

КОРРЕКЦИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Ключевые слова: *логопедия, дизартрия, интонационная сторона речи дошкольников, коррекция интонационной стороны речи дошкольников с дизартрией.*

Аннотация.

В данной статье рассмотрены проблемы коррекции интонационной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией. Проанализи-

рованы характерные особенности данной стороны речи при дизартрии, использование коррекционной программы, включающей в себя развитие восприятия и воспроизведения ритма, интонации, логического ударения, развитие модуляций голоса по высоте и силе. Обоснована необходимость использования разработанного авторами комплекса по коррекции интонационной стороны речи старших дошкольников.

Annotation.

This article reveals issues of intonation correction of preschool children with ataxiophemia. Outstanding characteristics were analyzed and correction program was presented, which includes perceptual development and reproduction of rhythm, intonation, logical accent, voice modulation on height and strength. The need of using authors' complex of intonation correction of preschool children is valid and reasonable.

Интонация представляет собой сложный комплекс всех выразительных средств звучащей речи, включающий в себя: мелодику, темп, ритм, фразовое и логическое ударения, тембр речи, паузу, силу и высоту голоса. При помощи этих средств выразительности осуществляется в процессе общения уточнение мыслей и выражений, а также эмоционально-волевых отношений. Благодаря интонации мысль приобретает законченный характер, высказыванию может придаваться дополнительное значение, не меняющее его основного смысла, но может изменяться и смысл высказывания.

Анализ литературных источников показал, что проблема коррекции просодических компонентов речи у дошкольников остается малоизученной и имеет ряд спорных моментов. В литературе сведения и рекомендации по работе над мелодико-интонационной стороной речи с дошкольниками с дизартрией недостаточно систематизированы, хотя такая работа необходима в силу распространенности нарушения.

Преодоление минимальных проявлений дизартрии является одной из актуальных проблем логопедии на современном этапе, что предопределяется большой распространенностью этой формы речевой патологии в дошкольном возрасте. Коррекция дизартрии различной степени выраженности является многоаспектным мероприятием. По мнению Л. В. Лопатиной, нарушения просодических характеристик, в том числе интонационной стороны речи, входящие в структуру минимальных проявлений дизартрии, требуют комплексной длительной коррекции [1].

Восприятию интонации способствует хорошо развитый речевой слух. Развитие речевого слуха направлено на выработку у детей умения

воспринимать в речи разнообразные тонкости ее звучания: правильность произношения звуков, четкость, ясность произнесения слов, повышение и понижение голоса, усиление или ослабление громкости, ритмичность, плавность, ускорение и замедление речи, тембральную окраску (просьба, волеизъявление и т.д.), интонационную выразительность.

Интонационной выразительности, сохранению плавности речи, поддержанию соответствующей громкости речи, четкому соблюдению пауз способствует правильное речевое дыхание.

У нормально развивающихся детей не наблюдается резких нарушений просодической стороны речи. Несмотря на относительную легкость восприятия и воспроизведения просодики у дошкольников, все же у них наблюдаются и несовершенства, как результат недостаточного развития центральной нервной системы.

Хотя исследователи придерживаются различного мнения о сроках и очередности становления основных компонентов интонации, анализ литературы по вопросу позволил сделать вывод о том, что к старшему дошкольному возрасту интонационная система в речи детей без патологии в целом сформирована, а употребление интонационных конструкций русского языка приближается к моделям у взрослых.

Исследования подтверждают неоднородность и вариативность нарушений просодики у дошкольников с дизартрией. Вместе с тем обнаружена корреляционная зависимость просодической стороны речи и выраженности речевого дефекта.

Основными принципами коррекционной работы с детьми с дизартрией являются последовательность, поэтапность, системный подход, учет структуры дефекта, раннее начало работы. Коррекционная работа может проводиться на фоне медикаментозного лечения. В нормализации речи дизартрика принимают участие невропатолог, педиатр, отоларинголог, психолог, педагог и логопед. Тесная взаимосвязь развития речи, сенсорных функций, моторики и интеллекта определяет необходимость коррекционной работы в сочетании со стимуляцией развития всех сторон речи.

Коррекционная программа должна включать в себя развитие восприятия и воспроизведения ритма, интонации, логического ударения, развитие модуляций голоса по высоте и силе. Логопедические занятия рекомендуется проводить индивидуально и в группах.

Работа по коррекции интонационной стороны речи у детей с дизартрией считается завершённой, когда дети используют просодическое оформление в экспрессивной речи.

Опытно-экспериментальная работа по коррекции интонационной стороны речи проводилась на базе ГДОУ ТО "Тульский детский сад для детей ограниченными возможностями здоровья". В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с дизартрией.

В рамках исследования был разработан и апробирован комплекс заданий, направленный на формирование интонационной стороны речи и основных просодических компонентов у дошкольников с минимальными проявлениями дизартрии. Предлагаемый комплекс заданий включает в себя авторские разработки игровых заданий, сказок, стихотворений, подборки речевых материалов из различных литературных источников, а также сопровождается алгоритмами эффективного запоминания и использования предлагаемого материала. Такой подход при создании методики обусловлен тем, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, а также объясняется предпочтениями детей, которые с интересом вовлекаются в занятие, построенное на основе сказочных историй. Данный комплекс дополняет технологии формирования интонационной стороны речи, предлагаемой Е. Е. Шевцовой [2].

Каждое задание комплекса может быть использовано несколько раз с изменением дидактического и языкового материала, в зависимости от цели и задач этапа коррекционно-развивающей работы.

Непосредственно логопедическое воздействие предварялось рядом подготовительных мероприятий, главной целью которых являлось, с одной стороны, развитие физиологических механизмов овладения интонацией (улучшение деятельности дыхательного и голосового аппарата), с другой стороны — коррекция нарушений темпо-ритмической стороны речи, восприятия и воспроизведения слогового, словесного, логического ударения, достаточный уровень развития которых имеет большое значение для формирования интонационной выразительности речи.

Эффективность комплекса заданий обуславливается соблюдением ряда педагогических условий. В частности, представленные задания требуют регулярного выполнения детьми в ходе коррекционного обучения. Наглядный и языковой материал, включенный в задания комплекса, должен быть доступен детям и соответствовать их возрастным особенностям. При реализации данного комплекса должен соблюдаться принцип предъявления заданий от простого к сложному, а при предъявлении непосредственно заданий должны сочетаться устная и наглядная формы демонстрации материала. Данные задания могут использоваться на любом этапе занятия с учетом темы и цели занятия и выполняться детьми как индивидуально, так и коллективно.

Для оценки результативности применения составленного нами комплекса заданий, направленного на коррекцию особенностей интонационной стороны речи, было проведено диагностическое обследование по выявлению особенностей интонационной стороны речи у старших дошкольников экспериментальной группы. Анализ результатов первичной диагностики показал, что дети имеют недостаточный уровень сформированности интонационной стороны речи по следующим характеристикам: восприятие и воспроизведение интонации, восприятие и воспроизведение ритма, логическое ударение, модуляции голоса по силе и высоте. Повторное диагностическое обследование было проведено через 8 недель от начала эксперимента.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента дает нам возможность говорить об улучшении состояния интонационной стороны речи у испытуемых дошкольников. Большинство детей достигли высокого уровня сформированности интонационных структур, научились верно выявлять и воспроизводить не только ритм и интонацию, но и логическое ударение, а также улучшили умение модулировать голос по высоте и силе. Это позволяет нам считать, что дальнейшее применение предлагаемого комплекса коррекционных заданий будет целесообразно.

Результаты эксперимента дают возможность рекомендовать комплекс заданий, направленный на коррекцию интонационной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией, к применению в практической деятельности учителям-логопедам дошкольных организаций, работающим с названной категорией детей.

Литература

1. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников / Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова. — СПб.: НОУ «Союз», 2006. — 151 с.
2. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — 222 с.

© С.Г. Лещенко, В.В. Колчина 2016-04-20

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

РАЗНОСТОРОННЯЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ КАК КРИТЕРИЙ ВЫПОЛНЕНИЯ НОРМ КОМПЛЕКСА ГТО

Ключевые слова: комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), физическая готовность, физическая культура, выполнение норм комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), разносторонняя физическая подготовка, знак отличия, двигательные умения и навыки, медицинский допуск, справка- допуск.

Keywords: complex "Ready for Labor and Defense", physical readiness, performance of the set of norms "Ready for Labor and Defense", a versatile physical fitness, motor skills

Аннотация. Статья посвящена актуальной в настоящее время проблеме – подготовке детей к выполнению норм комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). В статье приводится статистика выполнения школьниками нормативов ГТО, а также основные причины неудач при выполнении норм комплекса. Автор небезосновательно считает, что детям для успешного выполнения нормативов комплекса необходимо иметь разностороннюю физическую подготовку, а также двигательные умения и навыки, присущие различным видам спорта.

Annotation. The article is devoted to the problem of the moment - preparing children to fulfill the norms of the complex "Ready for Labor and Defense". The author cites statistics proves that to fulfill all standards set for children need to have diverse physical fitness and motor skills inherent in various sports

Комплекс норм ГТО включает достаточно большой список испытаний (12) и чтобы ребенку выполнить нормативы на золотой, серебряный или бронзовый знак отличия необходимо обладать умениями и навыками из многих видов спорта. Поэтому разносторонняя физическая подготовка является необходимым условием для выполнения норм комплекса ГТО. В обычной современной школе, занимаясь на уроках в том

числе физкультуры, ребенок не получает достаточных двигательных навыков не может подготовиться ко всем видам нормативов комплекса ГТО, ему необходимы дополнительные самостоятельные занятия. Надо отметить, что такая цель и стояла при введении спортивно-физкультурного комплекса ГТО - приобщить население к регулярным, в том числе и самостоятельным занятиям физической культурой. Но бросается в глаза и то, что дети, даже посещающие спортивные секции, также не всегда оказываются готовыми к непрофильным нормативам комплекса. Данный тезис доказывают данные статистики г. Магнитогорска, полученные вовремя выполнения нормативов школьниками в 2016 году (окончание выполнения нормативов март 2016). В данном учебном году в выполнении нормативов комплекса ГТО принимали участие школьники 5 ступени (16-17 лет) и 6 ступени (18-29). Всего подали заявление и приступили к выполнению нормативов 1340 школьников. Смогли выполнить все нормативы только 397 человек, что составляет только 29,6%. Из 397 школьников смогли выполнить норматив на золотой знак отличия всего 15 (3,7%) человек, серебряного 60 (15%) человек и бронзового 55 (13%) школьников. Таким образом, 267 (67,2%) школьников не смогли выполнить предложенные нормативы на золотой, серебряный или бронзовый знак.

Таким образом, из всех детей, приступивших к выполнению норм комплекса ГТО, 71,4% детей оказались не готовы к испытаниям. А из тех, кто смог это сделать (а это преимущественно дети, занимающиеся в спортивных кружках и секциях и имеющие спортивные разряды), только 32,8% смогли получить знаки отличия.

Ко многим видам дети оказались тактически и физически не готовы, например, к видам спорта на выносливость, такие как к бег на 2 тыс. и 3 тыс. метров или к лыжным гонкам. Это можно объяснить тем фактом, что дети на уроках физкультуры не бегают длительные кроссы и не катаются на лыжах по пересеченной местности, в лучшем случае – это стадионы около школы или занятия в спортивном зале учебного заведения. Также не хватало навыков для стрельбы из электронного оружия: многие дети не имели четкого представления о том, как проводить прицеливание, какие коррекционные поправки можно внести в прицел во время стрельбы и как правильно обрабатывать спусковой крючок у винтовки. Сказывается отсутствие предметов по начальной военной подготовке, какие были в прежние годы. Даже дети, имеющие спортивный разряд (КМС и МС) в каком-то виде комплекса не могли выполнить некоторые нормативы. Во многом причиной такой неготовности детей является узконаправленные и раноспециализированные тренировки без предварительной разносторонней базовой подготовки. И что удивительно, что сами дети были очень удивлены, что не могут выполнить предложенные

нормативы. Выполняя непривычную нагрузку нормативов комплекса ГТО, они не смогли либо грамотно распределить силы, либо выдержать заданный темп, либо сказалось отсутствие технического навыка. Успехи в «своем» виде спорта вселили в них такую уверенность в собственных силах, что многие были обескуражены своими результатами.

Также интересен был тот факт, что пройдя медицинское обследование в медицинских стационарах и получив справку-допуск к выполнению нормативов комплекса, имея высокий мотивационный статус и желание выполнить нормативы комплекса на отличительный знак, проходя медицинский осмотр непосредственно перед выполнением норматива в день мероприятия на месте выполнения нормативов, ребенок был так взволнован, что не мог пройти медицинский осмотр (учащенный пульс и повышенное артериальное давление не позволяло врачам допустить его к выполнению нормативов комплекса ГТО). Сказывалось отсутствие навыка выполнять физическое действие в непривычной среде. Присутствие болельщиков также отрицательно сказывалось на результате, психологически дети оказались не готовы выполнять физическое действие, когда на него смотрят незнакомые сверстники, они были скованны, удручены и боялись показать свою неловкость и неумение выполнить предложенные задания. Хотя изначально практически все показывали высокую мотивационную готовность и большое желание поучаствовать в данном мероприятии и выполнить нормативы на знак отличия ГТО. После проведения первой попытки прохождения испытаний школьники и их родители начали понимать, что на первый взгляд несложные физические упражнения не получается выполнить с белого листа и необходимо более серьезно отнестись к личностной подготовке

Таким образом, первое проведение выполнения нормативов комплекса ГТО 5 ступени (16-17 лет) – 6 ступени (18-29 лет) выявило несколько проблем готовности детей к выполнению данных нормативов: это, в-первую очередь, недостаточная разносторонняя физическая подготовка детей, которая особенно проявлялась при выполнении нормативов на выносливость в беге на 2 и 3 тыс. метров, а также в лыжных гонках. Во-вторых, это недостаток умений и навыков в упражнениях, требующих технических навыков, например, в стрельбе. И, в-третьих, это недостаток тактической и психологической подготовки, который был ярко выражен при выполнении упражнений при большом количестве зрителей. И, в-четвертых, явное отсутствие навыков в технике выполнения упражнений в толкании гири, подтягивании, метании гранаты и других.

Литература

1. Мицан Е.Л. Адаптация школьников к физическим упражнениям в условиях крупного промышленного центра/ В сборнике: Культурно-

оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы / Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова; Редакционная коллегия: В.А. Чернобровкин, И.А. Кувшинова. 2014. С. 118-124.

2. Мицан Е.Л. Педагогические условия физического развития школьников в системе дополнительного образования/ автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2003

3. Мицан Е.Л. Педагогические условия физического развития школьников в системе дополнительного образования/ В книге: Оздоровление средствами образования: региональные аспекты. Материалы региональной научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. Челябинск, 2003. С. 9-11.

4. Мицан Е.Л. К проблеме формирования мотивации здорового образа жизни среди молодежи /Социальные проблемы современной молодежи: сборник материалов международной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2008. С. 210-212.

© Е.Л. Мицан, 2016-04-25

УДК 376

**Е.Л.Мицан,
Е.В.Исаева**

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

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ГАРФИЛД» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ

На современном этапе развития образования острой становится проблема преодоления школьной неуспеваемости и увеличение количества детей с дисграфическими расстройствами. По данным ВОЗ количество детей с дисграфией не только не уменьшается, а наоборот увеличивается, и колеблется в пределах от 30 до 40 процентов от общего числа детей младшего школьного возраста.

Проблема нарушений письма и чтения - одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение служит средством дальнейшего обучения и получения знаний учащимися.

Постановка проблемы формирования навыков грамотной письменной речи является одной из наиболее сложных и актуальных как в общей, так и в специальной педагогике.

Нарушения речи у детей являются сложными и имеют стойкий характер, отрицательно сказываются на развитии устной и письменной речи младших школьников. Дисграфические ошибки в дальнейшем приобретают стойкий характер. Затем они сохраняются в старших классах, где письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимся.

Нарушения письменной речи у младших школьников рассматриваются разными авторами неодинаково. Разнообразие подходов свидетельствуют о большой распространенности нарушений письма среди учащихся младшего школьного возраста и еще недостаточной изученностью механизмов возникновения ошибок и путей их преодоления. Этиология дисграфий является сложным переплетением причин, условий и предпосылок. Поликаузальная модель позволяет не только правильно осмыслить их взаимоотношения, но и дает возможность выработать научно обоснованный подход к профилактике подобных состояний. Достаточно сложной оказывается и организация патогенетических механизмов. Трудности в обучении возникают как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности определенных мозговых систем, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Существует немало различных методов коррекции дисграфии. В настоящее время наиболее актуально и эффективно применять компьютерные методики коррекции дисграфии.

Целесообразное использование данных методов в процессе коррекции нарушений речи учащихся позволяет эффективно устранять речевые недостатки, тем самым преодолевать преграды на пути достижения успеха школьника.

Компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, в первую очередь учитывают закономерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии. Многообразие дефектов, их клинических и психолого-педагогических проявлений предполагает применение разных методик коррекции, а следовательно, и использование разных компьютерных технологий. Их применение способствует повышению результативности коррекционно-образовательного процесса. Поэтому разработка новых приемов, методов и средств коррекционного обучения детей представляется одним из актуальных направлений развития специальной педагогики. Наиболее эффективной методикой коррек-

ции является компьютерная методика «Гарфилд второклассникам. Грамматика и письмо».

Использование методики коррекции дисграфии «Гарфилд второклассникам. Грамматика и письмо» позволяет активизировать процесс накопления общих знаний и создает предпосылки формирования определенной направленности познавательных интересов, повышение общей культуры. Привлекает открытость системы для пользователя, что позволяет адаптировать программу к контингенту учащихся.

Программная система «Гарфилд» позволяет последовательно задавать учащимся те или иные вопросы, анализировать полученные ответы, определять уровень усвоения материала, выявлять допущенные учащимися ошибки и в соответствии с этим вносить необходимые коррективы в процесс обучения. В условиях компьютерного обучения по программе «Гарфилд» процесс контроля и самоконтроля становится более динамичным, а обратная связь учащихся с учителем более систематической и продуктивной.

Компьютерная программа «Гарфилд», прежде всего, основана на научно-обоснованных методах коррекции нарушений развития, учитывают общие закономерности и специфические особенности младших школьников. Использование данной программы в процессе коррекционного обучения позволяет значительно сократить время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций – внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы.

Дети узнают о повествовательных, восклицательных и вопросительных предложениях, соединении предложений союзами, познакомятся с подлежащим и сказуемым. Ребята научатся правильно и грамотно писать, больше узнают о строении предложений в русском языке, создадут свою собственную историю о приключениях симпатичного кота, и даже попробуют стать авторами настоящих комиксов, продолжат изучение лексики и орфографии русского языка. Они узнают о правописании суффиксов глаголов и существительных, а также некоторых приставок, обычно вызывающих затруднения.

Программа преднамеренно разработана для детей от 6 до 9 лет, включает 25 развивающих тематических мини-игр, великолепная мультипликационная графика, игра озвучена профессиональными актерами, имеется возможность ненавязчивого повтора, поощрение, что оказывает положительное воздействие на младшего школьника.

В состав программы «Гарфилд» вошли 936 упражнения, предназначенные для учащихся второго классов.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужила общеобразовательная школа № 40 города Магнитогорска. В эксперименте приняли участие 6 учащихся 2 Б класса 8-8,3 лет.

В эксперименте принимали участие 6 учащихся второго класса, зачисленных в школу по решению ПМПК с заключением «Нарушения письменной речи в результате ФФНР (НОНР), дисграфия, дислексия». Все дети - правши, имеют норму интеллекта.

Обследование письма детей показало следующие результаты.

В письме имеются замены букв, как по графическому сходству, так и по акустическому, перестановки букв, пропуски и вставки лишних, ошибки в употреблении падежных окончаний, пропуски, замены предлогов, неправильное согласование слов в роде и падеже.

Обнаруженные затруднения и ошибки письма указывают на несформированность у детей фонематического анализа и синтеза, недостаточность дифференциации речевых звуков, детям свойственны грамматические неточности и графические ошибки.

Анализ письменных работ показал наличие у детей множественных ошибок, связанных с несформированностью оптико-пространственного восприятия. Дети затруднялись в ориентировке на тетрадном листе, не выделяли красной строки, нарушали порядок букв, слогов. У многих детей наблюдалось колебание наклона и высоты букв, фонетическое письмо, слитное написание слов с предлогами, отделение приставки от корня слова.

Обследуя знания основных терминов (звук, буква, слог, слово, предложение) у детей были выявлены нарушения в определении звук-буква, количество слогов в слове, слов в предложении.

По результатам обследования письма у детей с дисграфией можно выделить:

1. Многочисленную группу ошибок, обусловленную недостаточным овладением звукового состава слова. Сюда относятся: замены согласных, замены гласных, пропуски гласных, пропуски согласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления.

2. Ошибки, обусловленные недостаточным овладением лексико-грамматической стороной речи (замена букв по количеству элементов, замена букв по пространственному расположению, зеркальное письмо букв, общее искажение букв).

3. Графические ошибки (замена букв по количеству элементов, замена букв по пространственному расположению, зеркальное письмо букв, общее искажение букв).

В результате исследования фонематического слуха у детей младшего школьного возраста были выявлены затруднения в анализе

услышанного и его воспроизведении, это говорит о том, что у детей наблюдается поверхностное речевое внимание.

Обследование состояния звукового анализа и синтеза слов показало следующие результаты: трудности в выделении последовательно каждого звука в слове; затруднения в нахождении места звука в слове; преуменьшение количества звуков в слове при подсчёте.

В результате исследования грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста были выявлены затруднения в образовании имён прилагательных от существительных, в образовании уменьшительной формы существительных, добавление предлогов в предложение. Также были затруднения в конструировании предложений.

Орфографическая зоркость, умение выделять в словах сомнительные написания формируются у учащихся длительный период. Самый большой объем ошибок встречается в написании имени с маленькой буквы.

Сравнив ошибки письменной речи детей до коррекционной работы и после наглядно видно, что после коррекционной работы с использованием компьютерной методики «Гарфилд второклассникам. Грамматика и письмо» у учащихся отмечается более грамотное письмо. Коррекционная работа с использованием компьютерной методики

«Гарфилд второклассникам. Грамматика и письмо» была направлена на:

- исправление специфических ошибок письма;
- формирование и расширение словарного запаса;
- формирование грамматического строя речи.

Из полученных результатов видно, что состояние письменной речи у учеников после коррекционно-развивающей работы значительно улучшилось, в среднем на 40% .

Значительно расширился и обогатился словарный запас, за счет употребления антонимов, синонимов, прилагательных, глаголов.

Исходя из анализа ошибок на письме, логопедическая работа со второклассниками должна быть направлена, в первую очередь, на исправление специфических ошибок письма; формирование и расширение словарного запаса; формирование грамматического строя речи.

Такая последовательность работы способствует «нормализации» процесса письма на начальном этапе школьного обучения и способствует развитию когнитивных функций младших школьников.

Литература

1. Гневэк О.В., Исаева Е.В. Специфика развития текстообразующих умений учащихся коррекционных классов на этапе окончания начальной школы // психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования /Под ред. О.В. Гневэк. Уфа, 2015. С. 92-154.

2. Исаева Е.В. Трудности текстообразования: типичные ошибки учащихся с проблемами в речевом развитии// Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза II Международная научная конференция, посвященная памяти профессора Р.И. Лалаевой. 2013. С. 95-100.

3. Мицан Е.Л. Подготовка специалистов в области дефектологии и адаптивной физкультуры как средство укрепления здоровья населения/ В книге: Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего образования / Уфа, 2015. С. 184-206.

4. Кувшинова И.А. Основы общей патологии человека: Конспект лекций для студентов дневного и заочного отделений факультета ПИМНО МаГУ / Авт.-сост. И.А. Кувшинова. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 24 с.

5. Кувшинова И.А. Здоровьесбережение как необходимый аспект комплексной реабилитации детей с речевой патологией в условиях промышленного города / И. Кувшинова // Логопед. - 2009 – № 6. – 128 с. / С. 13-19.

© Е.Л. Мицан, Е.В.Исаева 2014-04-25

УДК 376

С.П.Панченко

*ГБУ РС(Я) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями. Нерюнгри»
САХА (Якутия)*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ключевые слова: речевое дыхание, логопедический тренажер.

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы оценки качества речевого дыхания, виды его нарушений, этапы работы по формированию речевого дыхания у детей с ОВЗ.

Нарушения речевого дыхания могут быть следствием самых разных заболеваний, соответственно и система работы будет иметь свои особенности при каждом виде нарушений, будь то детский церебральный паралич, ринолалия, алалия, различные поражения центральной нервной системы и др. Но есть и общие направления, которые можно использовать в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержания громкости речи, четкого соблюдения пауз, сохранения плавности и интонационной выразительности.

Для оценки качества речевого дыхания использовали задания, представленные в логопедическом тренажере «Дэльфа»: «Задууй свечки», «Чашка чая», «Елочка». Ребенку предлагается выполнить упражнения с помощью микрофона. Задания «Чашка чая», «Задууй свечки» используются для определения силы дыхания. На экране монитора ребенок видит пирог с горящими свечами, чашку чая. Если сила дыхания соответствует норме - свечи на пироге полностью погаснут, а над чашкой чая появится стойкая струйка пара. При выдохе средней силы - погаснет половина свечек, пар над чашкой будет быстро пропадать. Если выдох слабый – погаснет лишь 1-2 свечи, пар над чашкой не появится. Упражнение «Елочка» используется для определения длительности воздушной струи. Испытуемый поет гласный звук на выдохе. Если выдох соответствует норме - все свечи на елке загорятся, при средней длительности выдоха – загорится половина свечей, если длительность воздушной струи короткая – загорятся 1-2 свечи. Мы ставили следующие задачи:

- 1) изучить теоретический аспект проблемы формирования речевого дыхания у детей с ОВЗ;
- 2) выявить уровни состояния речевого дыхания у детей с ОВЗ;
- 3) выявить эффективность влияния игровых приемов, как средства формирования речевого дыхания у детей с ОВЗ.

Первый этап работы: игры и упражнения для формирования плавного ротового выдоха. В течение курса детям предлагалось выполнять следующие упражнения: «Ветерок» (дуть на бумажные султанчики, метелочки), «Снег идет» (дуть на бумажные снежинки, снежки из ваты), «Листопад» (дуть на листочки), «Вертушка», «Катись карандаш», «Воздушный шарик», «Плыви кораблик», «Уточки», «Буль-буль» (дуть через соломинку в стакан с водой), «Мыльные пузыри», «Перышко лети», «Веселый хвостик» (дуть на хвостик собачке, лисичке и т.д.), «Загляни в окошко» (дуть на бумажные шторы в окно машины, паровоза). Активно использовали игровые упражнения, представленные в логопедическом тренажере «Дэльфа».

Второй этап работы: игры для развития речевого дыхания. «Пой со мной»: пропевание гласных звуков на выдохе. Можно устроить соревнование «Чья песенка будет длиннее». Рисовать дорожку, пропевая звук. «Девочки поют»: на карточках нарисованы девочки с четко прорисованной артикуляцией. Ребенок называет звук, который поют девочки и поет его вместе с педагогом. «Сдуй шарик»: ребенок разводит руки в стороны - шар надулся. Вдруг в шарике появилась маленькая дырочка, шарик стал сдуваться: «Ф...». «Песенка»: ребенок поет вместе с куклой или мишкой-песенку (одинаково повторяющиеся слоги)- ля-ля-ля, ма-ма-ма, пи-пи-пи.... Так же используем игровые упражнения, представленные в логопедическом тренажере «Дэльфа».

Третий этап работы:проговаривание на одном выдохе словосочетаний и предложений.Начинается работа с коротких предложений, состоящих из 2-х слов.Постепенно количество слов увеличивается. Например: «Кот спит», «Кот спит в кровати», «Кот спит в теплой кровати». Перед тем, как произнести предложение, педагог демонстрирует действия, чтобы ребенку было легче понять и запомнить высказывание. На дальнейших этапах можно использовать схемы предложения в виде графических рисунков или компьютерных презентаций. Перед каждым предложением ребенок делает вдох через нос и проговаривает его на плавном медленном выдохе. На начальных этапах взрослый контролирует ребенка, затем привлекается самоконтроль.Результатыитогового обследованиясвидетельствуют - применение игровых приемов при формировании речевого дыхания у детей с ОВЗвлияет на эффективность работы, а именно формируетположительную динамику в состоянии речевого дыхания.

Литература

1. Колесникова Е.В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 80 с.
2. Крупенчук О.И. Научите меня говорить правильно!. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2001. – 208 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

© С.П.Панченко, 2016-04-02

МДОУ «ЦРР-д/с №160»,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, опытно-экспериментальная деятельность, предметно-развивающая среда.

Аннотация. В статье выделены особенности организации опытно-экспериментальной деятельности в работе с детьми именно раннего возраста, представлена структурно-логическая схема формирования навыков экспериментирования в дошкольном возрасте, предложены рекомендации по организации предметно – развивающей среды по экспериментированию в группе раннего возраста.

С введением ФГОС в дошкольных образовательных учреждениях (далее - ДОУ) повысились требования к качеству дошкольного образования. Современный процесс немислим без поиска новых, более эффективных технологий, призванных содействовать развитию социализации личности ребенка, формированию его активной жизненной позиции, самостоятельного принятия решения в отношениях со сверстниками, окружающими взрослыми (родителями, педагогами). За выбором образовательной технологии должна решаться одна из главных проблем современных дошкольников – это приобретение практических навыков в совместной и самостоятельной деятельности. Это связано с тем, что имея большой запас знаний об окружающем, дети редко применяют их в практической деятельности, знания, которые не пригодились, быстро забываются. Оптимальное решение данной проблемы поможет реализовать в образовательном процессе опытно-экспериментальная деятельность с детьми дошкольного возраста. В настоящее время изучением и внедрением опытно-экспериментальной деятельности занимаются многие современные педагоги – исследователи, педагоги – практики: Н.Н. Рыжова, С.Н. Николаева, А.И. Иванова, О.В. Дыбина. Авторы предлагают разные подходы через разнообразные виды деятельности по организации и поддержанию опытно-экспериментальной деятельности.

Н.Н. Рыжова разработала методические рекомендации по организации работы с детьми дошкольного возраста по блокам «Песок. Глина.

Камни», «Воздух», «Почва-живая земля». Мы в своей работе использовали предлагаемые автором варианты различных видов деятельности детей через экспериментирование, наблюдение, игрупоблока «Песок» и «Воздух».

Нищева Н.В. является составителем практического материала познавательно-исследовательской деятельности через опыты, эксперименты, игры. Предложенный материал помог нам в составлении перспективного планирования в группах раннего возраста.

Г.П. Тугушева, А.Е. Чистякова рассматривают организацию детской лаборатории в условиях ДОУ. Их рекомендации позволили определить содержание наших центров экспериментирования. Кроме того, помогли в подборке и составлении собственной картотеки опытов для детей раннего возраста.

Работая по изучению и внедрению опытно-экспериментальной деятельности в ДОУ у творческой группы появилось желание выделить особенности организации опытно-экспериментальной деятельности в работе с детьми именно раннего возраста, потому что как раз в этом возрасте данный вид деятельности сводится на первый взгляд к бессмысленному манипулированию предметами. В то же время этот возрастной период «Я сам!» благоприятен для формирования навыков практических действий с различными предметами.

В возрасте 1,5-2 лет ребенок начинает сначала бессознательно манипулировать предметами, затем осмысленно бросает игрушки, стучит ими друг о друга, пытается укунить и сломать. Дети много действуют и запоминают, но целенаправленного процесса наблюдения у них нет. Для развития манипуляторной деятельности ребенка наши педагоги обогащают среду различными объектами – как игрушечными, так и настоящими. Все действия – и свои, и ребенка – взрослый сопровождает словами. Их образ ребенок пока не понимает, но запечатлевает звуковой образ слова в памяти и «привязывает» слово к объектам и действиям. На данном этапе ребенок:

- манипулирует предметами;
- смотрит, как это делает взрослый;
- начинает запоминать значение некоторых слов.

В возрасте 2-3 лет манипулирование становится более сложным и управляемым. Малыш начинает выполнять действия по просьбе взрослого, одновременно он должен запомнить слово «Нельзя!», к пониманию смысла которого он должен прийти через собственный опыт. Внимание детей крайне неустойчиво, поэтому воспитатели принимают самое непосредственное участие в экспериментировании, которое в этом возрасте почти неотличимо от развлечения. Развивающую среду обогащаем новыми предметами, наряду с этим обогащается лексикон - ребенок должен

понимать почти все слова. Наглядно-действенное мышление достигает своего максимального развития. Манипулирование предметами начинает напоминать экспериментирование. Далее среда обогащается более сложными объектами, педагоги создают условия для развития самостоятельности ребенка, так как ребенок должен полюбить действовать и выражать это словами «Я сам!». Это – основное новообразование данного возраста, имеющее значение в развитии, как экспериментирования, так и личности в целом.

К концу второго года жизни нормально развивающиеся дети называют полным названием все знакомые предметы и действия с ними, имеют правильные представления о многих объектах и их частях, о наиболее распространенных формах поведения животных и о явлениях природы. Проявляется способность к пристальному и целенаправленному рассматриванию объектов и событий. Это дает возможность приступить к осуществлению простейших наблюдений. Все организуемые нами наблюдения являются кратковременными и осуществляются либо индивидуально, либо небольшими группами. Дети способны выполнить отдельные простейшие поручения, начинают воспринимать инструкции и рекомендации, хотя к самостоятельной работе они еще не готовы.

Для положительной мотивации детей раннего возраста мы используем следующие приёмы: внешние стимулы (новизна, необычность объекта); тайна, сюрприз; мотив помощи. В уголках групп раннего возраста живут сказочные персонажи, которые удивляются, задают вопросы, делают открытия вместе с детьми Кот рыболов, любопытная Обезьянка, дед Знай, Петрушка. Они маленькие, а младшему можно передать свой опыт и почувствовать свою значительность, что укрепляет в ребенке позицию «Взрослого». Участие игровых персонажей в процессе совместной деятельности под руководством воспитателей помогает моделировать проблемные ситуации.

Существуют определённые требования к проведению опыта:

- Создание эмоционального фона.
- Наличие наглядности.
- Экспериментальная деятельность должна происходить в системе и последовательно.
- Систематичность в повторении материала.
- Экспериментальная деятельность должна быть научно достоверной.
- Опыт должен быть тщательно подготовлен.
- Материал не должен быть токсичным, ядовитым и не должен являться аллергеном.

Структурно-логическая схема формирования навыков экспериментирования в раннем возрасте

Примечание: предложена Ивановой А.И. «Живая Экология» ТЦ «Сфера». М., 2007,

Этапы	1-я группа раннего возраста	2-я группа раннего возраста
1-й этап Осознание проблемы	Проявляют первые признаки желая что-то сделать	Активно проявляют желание что-то сделать
2-й этап Формулирование задачи	Желание что-то сделать выражают любимыми доступными средствами.	
3-й этап Продумывание методики	Совершают неосознанные действия	Некоторые действия становятся целенаправленными.
4-й этап Выслушивание инструкций и рекомендаций.	Выполняют по просьбе взрослого простейшие действия	Выполняют по просьбе взрослого многие действия
5-й этап Прогнозирование результатов.	Предугадывают последствия некоторых своих действий, производимых с предметами.	
6-й этап. Выполнение работы.	Манипулируют предметами вначале неосознанно, затем сознательно.	Манипулируют предметами осознанно.
7-й этап. Выполнение правил безопасности	Свои действия не контролируют. Нуждаются в постоянной опеке со стороны взрослых. К концу года запоминают слово «Нельзя!»	
8-й этап. Наблюдение результатов.	Фиксируют предметы глазами, запечатлевают отдельные объекты, события и явления. К сосредоточению и целенаправленному наблюдению не способны.	
9-й этап. Фиксирование результатов.	Нет	Нет
10-й этап. Анализ полученных результатов.	Нет	Нет

11 этап. Словесный отчёт.	Называют звуко-подражательным названием предметы и некоторые действия, производимые с ним.	Называют полным или хотя бы детским названием предметы и действия совершаемые с ними.
12-й этап. Формулирование выводов.	Произносят отдельные звуки и слова, свидетельствующие о том, что заметили и как-то поняли событие.	

Рекомендации по организации предметно – развивающей среды по экспериментированию в группе раннего возраста.

Чем раньше познакомился маленький человек с удивительным миром природы, тем раньше пробудится в нем чувство прекрасного, тем больше будет посеяно в его душе доброты, тем сильнее будет его желание оберегать растущее и живое. Мы поддерживаем и развиваем в ребёнке интерес к открытиям и создаём для этого условия. Одним из условий по развитию познавательных способностей детей является предметно – развивающая среда: обстановка должна быть комфортной и безопасной для ребёнка, желательно подбирать предметы чистых цветов, чёткой и несложной формы, разных размеров. Предметы должны быть из разных, но безопасных для здоровья ребёнка материалов, иметь разнообразный характер поверхности (гладкий, шероховатый, прозрачный, твёрдость и др. свойства)

Предметно – развивающая среда для опытно-экспериментальной деятельности с детьми раннего возраста

Предметно – развивающая среда для группы раннего возраста направлена на формирование у детей элементарных исследовательских действий, необходимых для сенсорного развития в ходе ознакомления с явлениями и предметами окружающего мира.

Центр «Мы познаём мир»

1. Стол с ёмкостями для воды и песка и рабочей поверхностью из пластика.
2. Резиновый коврик.
3. Халаты, нарукавники.
4. Природный материал: песок, глина, вода, камушки, ракушки, различные плоды, пух, перья.
5. Пищевые красители.
6. Ёмкости разной вместимости, ложки, лопатки, палочки, трубочки для коктейля, воронки, сито, формочки.
7. Игрушки для игры с водой.

8. Несколько комнатных растений.
9. Лейки, палочки для рыхления почвы, опрыскиватели.
10. Игра « Времена года».
11. Пуговицы, шнуры, нитки, скорлупа орехов, вата, бумага разных сортов.

Литература

1. Баландина Т.Б. Организация работы по экспериментированию в ДОУ//Дошкольная педагогика . – 2012. - № 10.
2. Нищева Н.В. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Санкт-Петербург. Детство-пресс.-2015.-выпуски №1,2
3. Иванова А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду.- М.: ТЦ Сфера, 2004.
4. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. –М.- Педагогическое общество России, 2003.
5. Мартынова Е.А., Сучкова И.М. Организация опытно – экспериментальной деятельности детей 2 - 7 лет . -Издательство: Учитель, 2011.

© Н.С.Пыталева, 2016-04-02

УДК 159.9

А.А. Расстригина

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: Подростки с задержкой психического развития, межличностное восприятие, эмпатия, психологическая атмосфера, тип восприятия индивидом группы, статусное положение.

Keywords: the youngsters with mental retardation, interpersonal perception, empathy, psychic atmosphere, type, position of status.

Аннотация.

В статье рассматриваются вопросы формирования межличностного восприятия подростков с задержкой психического развития. Представлен краткий теоретический анализ данной проблемы. Описаны результаты диагностической программы по выявлению особенностей формирования межличностного восприятия подростков с задержкой психического развития. Представлена коррекционная программа.

Annotation.

This article discusses the questions about the formation of interpersonal perception of youngsters with mental retardation. A brief theoretical analysis of this problem. The results of this diagnostic program are to identify features of the formation of interpersonal perception of youngsters with mental retardation. Also there is correctional program in this article.

Проблема межличностных отношений и, в частности, межличностного восприятия, относится к одной из основополагающих в жизни личности.

Несмотря на широкую распространенность исследований психологии межличностных отношений и межличностного восприятия, в специальной психологии до настоящего времени недостаточно комплексных исследований межличностных отношений и межличностного восприятия у детей с задержкой психического развития подросткового возраста.

Исследования педагогов и психологов, таких как И.П. Бучкиной, Л.С. Пожара, У.В. Ульенковой, Н.Н. Шешуковой, выявили замедленный темп формирования межличностного восприятия у данной группы детей, недостаточность знаний о нем. Им свойственна большая зависимость от микросоциальных условий, в которых происходит их развитие. Это накладывает определенный отпечаток на межличностные отношения подростков со сверстниками. Нарушения же в сфере межличностного восприятия также препятствует эффективному установлению контактов с подростками своей группы.

Целью нашего исследования является выявление особенностей межличностного восприятия подростков с задержкой психического развития.

Мы предполагаем, что межличностное восприятие у подростков с задержкой психического развития определяется такими параметрами как: статусное положение, эмпатия, тип восприятия индивидом группы, благоприятная психологическая атмосфера в коллективе. Специально организованная работа по развитию каждого параметра позволит сформировать благоприятное межличностное восприятие у данной категории детей.

В состав диагностической программы вошли методики: «Социометрия» Дж. Морено, «Диагностика эмпатических способностей» В.В.

Бойко, «Оценка отношений подростка с классом» Т. Лири, Г. Лефоржа, Р. Сазека и «Шкала психологической атмосферы» Ф. Фидлера, Ю.Л. Ханина.

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Тюльская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 4». В исследовании приняли участие подростки с диагнозом «задержка психического развития на резидуально – органическом фоне» в возрасте от 11 до 14 лет.

Результаты исследования показали, что у 12,5 % испытуемых обнаружены низкие показатели по всем исследуемым параметрам. У 87,5 % обследуемых подростков полученные показатели оказались разрозненными. Так по параметру «статусное положение» пренебрегаемый статус зафиксирован у 28,6 % испытуемых. В параметре «эмпатия» 92,8 % респондентов имеют заниженный и очень низкий уровень развития данного компонента. 50 % обследуемых показали наличие отрицательного типа восприятия индивидом группы, а 21,4 % подростков считает, что в классе преобладает неблагоприятная психологическая атмосфера. Это может свидетельствовать о влиянии социальных факторов (семейное благополучие, денежный достаток, социальное окружение и т.д.) на межличностное восприятие подростков с задержкой психического развития.

Результаты диагностической программы легли в основу составления коррекционной программы, направленной на формирование позитивного межличностного восприятия подростков с задержкой психического развития. Данная программа представлена в виде социально – психологического тренинга. В ее основу легли разработки Л.Ф. Анн[1], А.Г. Грецова [2], М.А. Одинцовой [3], В.А. Родионова [4], Ю.В. Суховешвиной [5]. Программа рассчитана на 12 занятий продолжительностью до 45 минут каждое.

Данная программа базируется на следующих основных принципах коррекционной работы: 1) принцип коррекционно – развивающей направленности педагогического процесса; 2) принцип индивидуального и дифференцированного подхода; 3) принцип комплексного психолого – педагогического воздействия [6, с. 10].

Реализация диагностической программы позволила выработать индивидуально – дифференцированный подход к данной категории детей, что явилось опосредованной превентивной мерой, предотвращающей развитие неблагоприятных параметров межличностного восприятия. Это дало нам основание перейти к контрольному этапу нашего эксперимента, выраженному в необходимости выбора средств формирования позитивного межличностного восприятия у подростков с задержкой психического развития.

Литература

1. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 272 с.
2. Грецов, А.Г. Психологические тренинги с подростками. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
3. Одинцова, М.А. Я – целый мир: программа развития личности подростков и юношества.– М.: Издательство Института психотерапии, 2004. – 208 с.
4. Родионов, В.А. Я и все – все – все: тренинговые занятия по формированию социальных навыков для учащихся 5 – 9 – х классов / В.А. Родионов, А.А. Селиванов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 240 с.
5. Суховешина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховешина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – М.: Академический Проспект; Трикта, 2006. – 112 с.
6. Шаповалова, О.Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников // Специальная психология.– 2006. –№4.– С. 4 – 12.

© А.А. Расстригина, 2016 – 04 – 23

УДК 376.37

Е.В. Самохина

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ЗАКРЕПЛЕНИЯ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ)

Ключевые слова

Описательный рассказ, игра, навык, схемы, предметные картинки.

Keywords

A descriptive story, game, skill, schemes, subject pictures.

Аннотация

В статье даются практические рекомендации воспитателям и учителям – логопедам по закреплению навыка составления описательно-

го рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством использования игр.

Annotation

The article provides practical recommendations for teachers and teachers – speech therapists to consolidate the skill of writing descriptive narrative of preschool children with the ONR level III through the use of games.

Обучая навыкам связной речи и побуждая к ней ребенка с общим недоразвитием речи, логопеду приходится искать интересные для дошкольника формы преподнесения и закрепления материала. Это, конечно же, игры [1].

На начальном этапе обучения составлению описательного рассказа логопед предлагает старшим дошкольникам игры с использованием метода наглядного моделирования. Наглядная модель может включать ряд схем, нацеливающих детей на называние основных признаков описываемого предмета. Например, в играх «Корзина с фруктами», «Ящик с овощами» схемы направляют внимание ребенка на обозначение формы, цвета, запаха, сочности, вкуса описываемых овощей или фруктов.

На последующих занятиях педагог учит детей описывать объект, опираясь на модели, включающие ряд наглядных опор, напоминающих каждому ребенку последовательность и характер частей, из которых должен состоять рассказ. К примеру, в задании «Опиши животное» наглядная модель рассказа-описания включает следующие стилизованные изображения: «зеркало» — внешний вид животного; «человек» — какую пользу животное приносит человеку; «кастрюля» — чем питается животное; «домик» — где оно живет; «коляска» — как называются детеныши; «ухо» — как животное подает голос. Предполагается, что к моменту работы над связным речевым высказыванием дети научились правильно конструировать доступные их возрасту фразы.

При затруднениях некоторых детей с общим недоразвитием речи в процессе рассказывания логопед может использовать дополнительные опоры, помогающие ребенку определить последовательность изложения отдельных частей рассказа (например, при описании внешнего вида животного) [3].

Приведем конкретные примеры описания игр, направленных на закрепление навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Игра «Корзина с фруктами»

Цель: закрепление навыка использования прилагательных, обозначающих различные признаки фруктов; развитие навыка согласования

прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; формирование навыка составления описательного рассказа о предмете.

Оборудование: картинки - схемы для описания фруктов (форма, цвет, величина, вкус, где растет, как едят); корзина с муляжами фруктов или с предметными картинками с изображением фруктов; кусочки яблока.

Ход игры:

Инструкция логопеда: «Посмотрите на эти картинки - схемы. Они помогут вам правильно описать разные фрукты». Логопед предлагает детям съесть по кусочку яблока. А теперь отвечайте на мои вопросы: «Что можно сказать о яблоке? Какое оно по форме, цвету, вкусу? Какими бывают яблоки по величине? Где растут яблоки? Что можно приготовить из яблок?». Затем логопед предлагает детям самостоятельно составить описательный рассказ о понравившемся фрукте или загадать о нем загадку по схеме.

Игра «Ящик с овощами»

Цель: закрепление навыка использования прилагательных, обозначающих различные признаки овощей; развитие навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; формирование навыка составления описательного рассказа о предмете.

Оборудование: картинки - схемы для описания овощей (форма, цвет, величина, вкус, где растет, как едят); «ящик» с муляжами овощей или с предметными картинками с изображением овощей; кусочки огурца.

Ход игры:

Инструкция логопеда: «Посмотрите на эти картинки - схемы. Они помогут вам правильно описать разные овощи». Логопед предлагает детям съесть по кусочку огурца. А теперь отвечайте на мои вопросы: «Что можно сказать об огурце? Какой он по форме, цвету, вкусу? Какими бывают огурцы по величине? Где растут огурцы? Что можно приготовить из огурцов?». Затем логопед предлагает детям самостоятельно составить описательный рассказ о понравившемся овоще или загадать о нем загадку по схеме [2].

Игра «Опиши животное»

Цель: формирование умения составлять описательный рассказ по опорным картинкам.

Оборудование: картинки-схемы для составления описательного рассказа, предметные картинки с изображением животных.

Ход игры:

Логопед напоминает детям, как пользоваться схемами для описания животного (1 картинка «зеркало» - внешний вид; 2 - «человек» - какую пользу приносит человеку; 3 - «кастрюля» - что любит; 4 - «домик» -

где живет; 5 - «коляска» - как называются детеныши; 6 - «ухо» - как подают голос).

Примерный ответ ребенка: «Это кошка. У нее пушистый длинный хвост, маленькие уши, красивые глаза, маленькие лапки с острыми когтями. Она ловит мышей. Кошка любит лакать молоко. Она очень любит лежать на диване. У кошки котята. Кошка мяукает и мурлычет [3].

Как варианты выше описанных игр детям могут быть предложены игры **«Почта»** (сюжет: детям приходит посылка, в которой находятся схемы и предметные картинки на различную тематику для составления описательного рассказа) и **«Рыбалка»** (сюжет: в волшебном озере (аквариуме) находятся вырезанные шаблоны рыбок с изображением различных предметов (на каждом шаблоне закреплена железная скрепка), ребенку предлагается с помощью удочки (палочки с подвешенным на ней с помощью нити магните) поймать рыбку и по схемам (а позже и без них) описать нарисованный на ней предмет).

Стоит отметить, что дети проявляют особый интерес к игре «Рыбалка». Каждый ребенок с нетерпением ждет своей очереди, чтобы взять в руки удочку и «поймать рыбку», а затем еще и увидеть, что же он поймал. Перед закидыванием удочки дошкольник каждый раз сжимает – разжимает кулачки и произносит волшебные слова: «Ловись, рыбка, большая и маленькая!». Все это в совокупности, несомненно, способствует активизации речевой деятельности.

Участвуя в полюбившихся играх, дети с удовольствием включаются в процесс обучения. Исходя из практического опыта, можно сказать, что деятельность, связанная с творчеством, с возможностью каждый раз добавлять что-то новое, для ребенка более интересна, нежели действия по строгим правилам и шаблонам.

Так, в представленной ниже игре «Магазин» в зависимости от изучаемой темы меняется ассортимент описываемых картинок. А в игре «Пойми меня» не существует определенного шаблона описания. Ребенок сам ищет критерии характеристики предмета, чтобы партнер по игре догадался, о чем идет речь.

Игра «Магазин»

Цель: игра развивает навыки составления описательного рассказа, закрепляет знание обобщающих понятий (овощи, фрукты, посуда и т.п.).

Оборудование: фланелеграф или магнитная доска; картинки, отображающие предметы одной группы.

Ход игры:

Один из играющих становится покупателем, другой – продавцом. Прилавком может служить фланелеграф. К нему прикрепляются четыре картинки. Например, чашка, блюдце, чайник и сахарница.

Покупатель, не называя предмета, описывает его: «Я хочу купить предмет посуды. У него есть крышка, носик, ручка, доньшко. В нем кипятят воду».

Покупатель по описанию отгадывает одну из четырех картинок. Если она названа правильно, играющие сами выбирают следующих покупателя и продавца. Если ответ неверный, двух следующих играющих назначает логопед. Вместо отгаданной картинки обязательно ставится новая.

Игра «Пойми меня»

Цель: игра развивает навыки составления описательного рассказа, произвольное внимание.

Оборудование: игра представляет собой логопедическое лото - игровое поле и колода карточек – картинок.

Ход игры:

Двое играющих кладут перед собой карту – игровое поле – и стопку карточек – картинок, соответствующую игровому полю противника. Первый игрок берет любую карточку из своей стопки, и не показывая ее партнеру по игре, описывает предмет, изображенный на этой карточке. Второй ребенок должен отгадать, какой из предметов, имеющих на его игровом поле, был загадан.

Если ответ правильный, отгадавший кладет карточку на соответствующую картинку на своем игровом поле.

Если карточка не угадывается сразу, первый играющий старается более подробно описать предмет. Когда игровое поле второго игрока будет заполнено, отгадывающим становится первый игрок [1].

Постепенно дети научаются составлять план своего высказывания (сначала устно, а затем в «уме») и описывают предметы без помощи наглядных опор [3]. Примером такой игры является игра ***«Составь загадку»***, с помощью которой дети при непосредственном общении, без опоры на схемы и картинки составляют загадки для своих сверстников, друзей, родственников об окружающих их предметах.

Таким образом, логопедические игры являются мощнейшим средством закрепления навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Главное – заинтересовать каждого ребенка, найти положительные стороны его описательного рассказа и каждый раз одобрять похвалой.

Литература

1. Громова О.Е. Инновации – в логопедическую практику – М : Изд-во «ЛИНКА – ПРЕСС», 2008. – 232 с.
2. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша – М : Изд – во «ЭКСМО», 2006. – 136 с.

3. Коррекционно–педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю.Ф. Гаркуши – М: Изд-во «Творческий центр», 2008. – 128 с.

© Е.В. Самохина, 2016-04-10.

УДК 376

С.В. Семихатская

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

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Ключевые слова:** речевое развитие детей, нарушения зрения, зрительно-речевые дефекты.*

***Аннотация.** В статье рассмотрена проблема изучения особенностей речевого, познавательного и моторного развития детей раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом, а также в теоретическом обосновании и разработке педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у данной категории детей.*

В настоящее время в стране в связи с уменьшением доли рождения здоровых детей, повышением показателей осложненных родов и отклонений в развитии, а также повышением процента рождения недоношенных детей с критически низкой массой тела (от 700 до 1 100 г) наблюдается выраженная тенденция к увеличению числа детей с нарушением зрения (Е. С. Либман, О. В. Парамей, Е. В. Шахова и др.).

Новорожденный малыш познает мир при помощи зрения, осязания и слуха. Но порой действительность бывает суровой к тому или иному маленькому человечку, и тогда он приходит в наш мир с какими-либо нарушениями. Иногда состояние здоровья ухудшается в результате разнообразных заболеваний или несчастных случаев.

Классификация нарушений зрения с позиций функциональных и органических патологий

1. Функциональные – самые легкие из существующих нарушений. К ним относят косоглазие и амблиопию (катаракта, помутнение роговицы, дальнозоркость, близорукость, астигматизм и так далее). При своевременных предпринятых мерах данные состояния нередко могут быть исправлены.

2. Органические – нарушения, касающиеся структуры глаза и других отделов зрительной системы, которые приводят к плохому зрению, остаточному зрению и полной слепоте. К таким состояниям приводят заболевания зрительного нерва и сетчатки, нарушения оптического аппарата глаза и аномалии рефракции глаз, к которым относят миопию, гиперметропию и астигматизм.

К сожалению, большинство детей, у которых диагностированы нарушения зрения нередко имеют и другие (например, нарушения слуха, задержки умственного развития, ДЦП). Двигательная активность таких детей несколько ограничена, что сказывается на состоянии физического здоровья (нарушения осанки, плоскостопие, снижение функциональной деятельности дыхания и сердечно-сосудистой системы).

Причины возникновения зрительных нарушений подразделяют на врожденные, приобретенные и наследственные.

Зрительные нарушения осложняют и изменяют процесс познания детьми окружающего мира, задерживают овладение предметными действиями, отрицательно влияют на формирование у них представлений о предметах, что в свою очередь сказывается на познавательном, речевом и моторном развитии детей, имеющих зрительную патологию (Л. С. Волкова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, С. М. Хорosh).

Исследователи, занимающиеся изучением речи детей с нарушением зрения, отмечают замедленность темпов речевого развития, наиболее отчетливо проявляющуюся в период от 6 месяцев до 3-4 лет, что объясняется причинами как биологического, так и социального характера (Л. С. Волкова, Н. С. Костючек, Н. А. Крылова).

Речевые нарушения в раннем возрасте обозначаются в современной логопедии как задержка речевого развития. При этом под задержкой речевого развития понимается отставание в темпах становления речевой функции, проявляющееся во всех структурных компонентах речи, носящее временный характер и относительно легко ликвидируемое в условиях коррекционной работы (Т. В. Волосовец, О. Е. Громова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева).

Сочетание нарушения зрения и задержки речевого развития создает сложную структуру дефекта и значительно снижает возможности полноценного развития детей, имеющих зрительно-речевой дефект, без специально организованного обучения.

Специалисты, работающие с детьми, имеющими различные отклонения в развитии (Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, У. В. Ульяновка), указывают на необходимость и целесообразность раннего начала коррекционно-педагогической работы с детьми независимо от вида имеющегося у них дефекта. Это связано с пластичностью детско-

го мозга, чувствительностью к стимуляции речевого и психического развития, способностью к компенсации нарушенных функций.

На социально-педагогическом уровне актуальность данной темы связана с увеличением количества детей, имеющих сложный зрительно-речевой дефект, и необходимостью их адаптации и социализации в современном обществе.

По мнению Н.Н. Малофеева, Ю.А. Разенковой, Н.Д. Шматко раннее вмешательство позволит значительно снизить степень социальной недостаточности детей и достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня развития, образования и социальной интеграции.

На научно-теоретическом уровне актуальность темы определяется недостаточной изученностью особенностей речевого, познавательного и моторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения, а также отсутствием научно обоснованной педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у данной категории детей.

Исследования в области познавательных процессов и речи детей с нарушением зрения относятся в основном к старшему дошкольному (Л.С. Волкова, Л.Н. Лиходедова, И.В. Новичкова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.) и школьному возрастам (А.И. Зотов, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, В.А. Феоктистова и др.), а особенности развития речи детей раннего возраста с нарушением зрения до сих пор остаются недостаточно изученными.

На научно-методическом уровне актуальность темы обусловлена недостаточной разработанностью проблемы преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста в условиях зрительной депривации и высоким потенциалом речи служить средством компенсации нарушенной зрительной функции, а также потребностью в практической организации дифференцированного обучения данной категории детей.

Существующие программы и педагогические технологии познавательного и речевого развития детей раннего возраста созданы в основном для работы с детьми, имеющими речевые, интеллектуальные и двигательные нарушения (Е. Ф. Архипова, О. Е. Громова, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, Е. А. Шумилова и др.), однако отсутствуют программы и технологии для детей раннего возраста с нарушением зрения, что делает невозможным оказание им своевременной и качественной педагогической помощи в преодолении задержки речевого развития.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению детей с нарушением зрения, позволил выявить следующие несоответствия между:

– необходимостью организации и оказания ранней педагогической помощи детям с нарушением зрения и задержкой речевого развития и

преимущественной ориентацией педагогической работы на старший дошкольный и младший школьный возраст;

– практической востребованностью педагогической работы по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения и отсутствием теоретически обоснованной педагогической технологии;

– отсутствием системы взаимодействия педагогов и родителей, имеющих детей раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом, и необходимостью активного вовлечения родителей в коррекционный процесс.

Актуальность темы и выявленные несоответствия позволили обозначить проблему статьи, которая заключается в изучении особенностей речевого, познавательного и моторного развития детей раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом, а также в теоретическом обосновании и разработке педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у данной категории детей.

Отмечается, что психическое развитие детей с нарушением зрения принципиально не отличается от нормативного развития, но имеет ряд специфических особенностей, к которым относятся значительные трудности в приеме и переработке получаемой извне информации, что замедляет процесс познания, задерживает формирование психических функций и приводит к отклонениям в познавательном, речевом и моторном развитии ребенка (О.Л. Алексеев, Л.С. Волкова, Л.С. Выготский, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош, Н. Suhrweir, С. Urwin и др.).

У слабовидящих детей зрительное восприятие остается ведущим в процессе познания, что неизбежно сказывается на объеме, скорости и качестве получаемой поврежденным анализатором информации. Неполные, неточные или искаженные впечатления о предметах, не подкрепленные другими видами перцепции для восполнения нарушенного зрительного восприятия, обуславливают недостаточность чувственного опыта детей и сказываются на успешности их познавательной деятельности (М.И. Земцова, Н.С. Костючек, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.В. Рудакова, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.).

Дефицит зрительных возможностей отражается и на речевом развитии детей. Исследования Б.Г. Ананьева, А.Р. Лурия, Г.Л. Розенгард-Пупко и других показали, что на ранних этапах формирования речи значительная роль принадлежит образу и процессам предметного восприятия. Всякое слово имеет первоначальное чувственное представление, или образ, и рост словаря ребенка напрямую связан с образованием многочисленных и многообразных связей между образами предметов и словами, их обозначающими (Л.С. Выготский). Слово, выполняя функцию обозначения и наименования, является специфическим единством чувств-

венного и смыслового содержания, оно внутренне связано с предметом общностью содержания, а эта связь опосредована понятием или образом (С.Л. Рубинштейн). В исследованиях данных авторов говорится о необходимости сохранности предметных образов для формирования полноценной речи и нормального ее функционирования, отмечается тесная связь слова с чувственной основой, утрата которой ведет либо к нарушению, либо к искажению понимания смысла и значения слова.

В исследованиях Л.С. Волковой, Н.С. Костючек, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой находится подтверждение тому, что у детей с дефектом зрения имеются системные нарушения, при которых наблюдается расстройство речи как целостной функциональной системы. Словесные системы связей у многих детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образы, в связи с чем отмечаются недостаточность насыщенности речи детей конкретным содержанием (М.И. Земцова, Н.А. Крылова, Т.П. Свиридюк, Л.И. Солнцева), отсутствие необходимого запаса слов, нарушение словарно-семантической стороны речи, «формализм» (Л.С. Волкова, Л.Н. Лиходедова, И.В. Новичкова, Л.И. Плаксина и др.).

Исследователями (Л.С. Волкова, М.И. Земцова, Н.А. Крылова, Т.П. Свиридюк и др.), занимавшимися изучением особенностей лексической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, выявлен ряд специфических особенностей: меньший по сравнению с нормально видящими детьми словарный запас, недостаточная сформированность смысловой стороны речи, ошибки в соотносении слова и образа предмета, значительные индивидуальные различия в словарном запасе слабовидящих дошкольников, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, трудности словесного описания изображений. Все эти своеобразные признаки сохраняются и в речи детей школьного возраста, становясь стойкой составной частью их речевого расстройства.

Компенсация зрительной недостаточности, как показали Л.С. Выготский, Л.П. Григорьева, В.З. Денискина, В.И. Лубовский, Л.И. Солнцева и др., может осуществляться функционированием сохраненных познавательных процессов: мышления, речи, внимания и памяти. Своеобразие протекания этих психических процессов у детей с нарушенным зрением не позволяет им в полной мере служить средством компенсации недостаточности зрительного опыта без специально организованного обучения.

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: *транспортная культура, сфера дорожного движения, участник дорожного движения, травматизм, дорожно-транспортное происшествие (ДТП), водитель, пешеход, транспортная среда, обучение и воспитание школьников, транспортный процесс, транспортное средство.*

Аннотация.

в данной статье поднимается актуальная для нашего времени проблема формирования транспортной культуры у детей школьного возраста, а также предлагаются некоторые решения этой проблемы.

В настоящее время во всем мире всё более актуальной и волнующей становится проблема формирования транспортной культуры школьников, подготовки их к участию в дорожном движении. Причиной тому послужило обострение травматизма детей в сфере дорожного движения, которое, в свою очередь, вызвано «взрывной» автомобилизацией, ярко проявившейся в последние два десятилетия.

К сожалению, в самом катастрофическом положении среди развитых стран оказалась Россия. Здесь ежегодно погибают и получают травмы в дорожно-транспортных происшествиях около 27 тыс. детей и подростков. Количество погибших из года в год увеличивается, а большинство из пострадавших становятся инвалидами. Согласно данным международной статистики, подавляющее число дорожно-транспортных происшествий (ДТП) возникает из-за ошибок самих пострадавших (водителей или пешеходов)[1]. Следовательно, уровень аварийности на транспорте, а также уровень и тяжесть его последствий находятся в определенной зависимости от уровня подготовленности всех без исключения участников процессов в этой сфере.

Необходимым условием профилактики детского транспортного травматизма является наличие у детей специальной сформированности транспортной культуры. Это обусловлено, во-первых, требованиями к

сохранению жизни и здоровья подрастающего поколения, во-вторых, потребностью общества в повышении уровня транспортной культуры населения и, в-третьих, заказом системе образования на подготовку детей к безопасной жизни и деятельности в условиях развивающейся транспортной среды[2].

По мнению А.М. Якупова[1], сохранение жизни и здоровья юных участников транспортных процессов имеет социальные, технико-экономические, экологические, психологические, культурологические, правовые, этические, эстетические и педагогические аспекты, что не всегда учитывалось ранее теоретиками и практиками в области безопасности на транспорте, психологии и педагогики, управления образованием. К сожалению, не учитывалось и то, что большинство людей, среди которых немало учителей и родителей, привыкли руководствоваться личным опытом, а не специальными научными знаниями и умениями в области подготовки детей к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде и процессах, происходящих в ней. Из всего вышесказанного смело можно сделать вывод: один из приоритетных путей достижения цели такой специальной подготовленности - это формирование транспортной культуры подрастающего поколения.

Так что же такое транспортная культура с научной точки зрения? А. М. Якупов [1] в своих научных трудах давал следующую трактовку данному понятию: «транспортная культура школьника - это часть общей культуры учащегося, включающая качества и ценностные отношения транспортно-безопасной личности, знания в области безопасности на транспорте, умения и навыки безопасного, правопослушного и культурного поведения в транспортной среде, обеспечивающие ему безопасную жизнедеятельность в ней, не нанося ей вреда, и осознанное, самостоятельное и безопасное участие в транспортных процессах».

Процесс формирования транспортной культуры у школьников, без сомнений, должен проходить в стенах общеобразовательного учреждения и являться одной из задач образования школьников. Так, именно формирование у школьников навыков безопасного поведения необходимо рассматривать наравне с другими важнейшими задачами обучения и воспитания детей.

В связи с этим появляется необходимость глубокого реформирования образовательной сферы в области подготовки школьников к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде. Как считает А.М.Якупов[1], образовательная сфера требует не только кардинального пересмотра ее содержательной и технологической основы, но также развития и усовершенствования существующей, но уже устаревшей педаго-

гической парадигмы профилактики детского транспортного травматизма. Сегодня нам нужна парадигма формирования транспортной культуры [1]. Как мне кажется, нельзя отрицать и того, что очевидна необходимость смены ценностных ориентаций учащихся к безопасной жизнедеятельности в этой постоянно развивающейся, динамичной и, в определенной степени, опасной среде.

Главным при обучении школьников является не только изучение правил безопасного поведения на дорогах, но и формирование у них навыков и привычек безопасного участия в процессе движения, воспитание культуры поведения, дисциплинированности и ответственности за безопасность как свою, так и окружающих [4]. В своих научных трудах А.М.Якупов [3] часто говорит о том, что несчастные случаи с учащимися происходят не только потому, что они сознательно нарушают правила безопасного движения. Зачастую они имеют место в силу лёгкой отвлекаемости детей. В работе со школьниками по формированию у них навыков безопасного поведения следует помнить о некоторых психологических особенностях, свойственных детям. Как правило, они переоценивают свои возможности, считая себя и более быстрыми, и более ловкими, чем на самом деле.

Немаловажно и то, что у школьников необходимо развивать чувство ответственности за своё поведение на улице, умение учитывать возможную опасность, учить их сохранять самообладание, правильно и быстро оценивать обстановку, принимать решения [3]. Поэтому основной задачей при обучении правилам безопасного поведения на дороге и в транспорте является формирование следующих знаний, умений и навыков, привычек: сосредоточение внимания к дорожному движению, самообладание, уравновешенность в момент опасности. Но не следует концентрировать их внимание на ужасах несчастных случаев: дети должны понимать опасность, связанную с движением транспортных средств, но не должны бояться дороги. Чувство страха парализует действия ребёнка, делает его менее находчивым в моменты опасности.

Наряду со всем вышесказанным, детей необходимо учить умению видеть и предвидеть опасность [3]. По моему мнению, это умение должно быть доведено до автоматизма, выработано в твёрдый навык, а именно, привычку.

Подготовка школьников к безопасному участию в дорожном движении должна включать следующее:

- классная работа (урок в классе или спец. кабинете, практические занятия на специальных площадках на улице);

- внеклассная работа (дополнительные занятия в УДО, мероприятия по изучению ПДД, профилактике ДДТТ и др.);
- индивидуальная работа с ребёнком в семье [5].

Сочетание специальных умений и навыков: видеть дорожные ситуации, наблюдать за их развитием, правильно анализировать дорожную обстановку и прогнозировать её последующие изменения и принимать решения, адекватные складывающимся на дороге ситуациям - даёт нам право представить его единым «правилом» в виде «закона» безопасности движения: «Чувствуй дорогу! Умей видеть, наблюдать и предвидеть, действуй безопасно!».

Таким образом, учитывая все вышесказанное, хотелось бы сказать, что формирование транспортной культуры у подрастающего поколения является одной из самых важнейших задач современного общества, которая должна заключаться именно в формировании у учащихся быть «безопасным участником движения». В основе данной задачи лежат знания, умения и навыки безопасного поведения в процессе движения, дисциплинированность и высокий уровень поведения на дороге и в транспорте, ответственность за безопасность свою и окружающих.

Литература

1. Якупов А.М. Формирование транспортной культуры школьников/ Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук - Магнитогорск, 2009.
2. Ахмадиева Р. Ш., Бикчантаева С.А., Валиев М.Х., Воронина Е.Е. и др. / Под общей ред. Минниханова Р.Д., Мустафина Д.М. Обучение младших школьников правилам безопасного поведения на дороге - Казань, ГУ «НЦ БЖД», 2009. – 464 с.
3. Якупов А. Транспортная культура и проблемы безопасности транспортных систем// Основы Безопасности Жизнедеятельности. – 2001. - № 3, С. 26 – 27.
4. Якупов А.М. Особенности подготовки старшеклассников к безопасному участию в дорожном движении/ Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасность жизнедеятельности»: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности - СПб.: ООО «Издательство Союз», 2004.
5. Якупов А.М., Загребин Б.А. Основы безопасности движения пешеходов. Пособие для студентов пединститутов. - Магнитогорск: ЗАО «МДП», 1995.

© Е.С. Синякова, 2016-04-13

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

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОТСЛЕЖИВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ

Ключевые слова: *естественнонаучное мышление, теоретическое обобщение, биология.*

Keywords:

scientific thinking, theoretical synthesis, biology.

Аннотация.

В статье представлен анализ диагностических методик, позволяющих отследить уровень развития естественно-научного мышления у школьников, описан диагностический инструментарий отслеживания сформированности теоретического естественнонаучного мышления.

Annotation.

The article presents an analysis of diagnostic methods, make it possible to track the level of development of natural-scientific thinking in students, described the diagnostic tool tracking formation of theoretical scientific thinking.

Естественнонаучное мышление – это интегрированное мышление, которое развивается у учащихся, как физическое, химическое, биологическое, в результате взаимосвязи, соединения и объединения предметных знаний и способов деятельности (Г.А. Берулава) [1,с.138]. В широком смысле естественнонаучное мышление – это процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях, фактах, когда познавательный процесс опирается на идею единства материального мира и метод восхождения от абстрактного к конкретному, восстанавливает те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиций отдельной науки.

Современная психологическая диагностика располагает достаточно большим арсеналом методик для оценки сформированности естественнонаучного мышления. Отсутствие до недавнего времени методик, посвященных диагностике сформированности естественнонаучного мышления, было связано, с неразработанностью специфики этой проблемы (Г.А. Берулава, 1991) [2, с.43].

Выработка эффективных способов естественнонаучного мышления у учащихся связана с ориентацией не на жесткие алгоритмы мыслительной деятельности, а на предписания алгоритмического и эвристического типов. В связи с этим для диагностики сформированности теоретического естественнонаучного мышления должны использоваться задания качественного характера, решение которых невозможно подвести под жесткий алгоритм. Качественными заданиями в естествознании (в отличие от расчетных, экспериментальных и графических задач) называются задания, которые решаются логическим способом. При решении данного типа заданий не требуется никаких вычислений, определяются только качественные зависимости между объектами. Существенно и то, что качественная форма проблемной ситуации в наибольшей степени соответствует реальной ситуации научного поиска. Известно, что ученые, представители естественных наук (К. М. Гуревич) [1, с.211], при решении сложных научных проблем избегают формализации ситуации поиска. Вследствие этого используемые для исследования естественнонаучного мышления качественные задания релевантно отражают специфику естественнонаучного мышления, и именно такие задания позволяют диагностировать этапы и уровни развития мышления учащихся. В связи с этим необходимо отметить, что в традиционных методиках диагностики мышления используются преимущественно задания алгоритмического характера. При этом оценка сформированности у учащихся отдельных умственных действий, и прежде всего действия обобщения, основывается на предположении о том, что, усвоив определенное правило, определенный алгоритм, учащийся может безошибочно решить задачу. Соответственно подобные диагностические методики фактически диагностируют специфику естественнонаучного мышления и в большей степени сформированность у индивида определенных умений.

Гуружапов В. А. в 1997 г. высказал идею о том, что методы предметной диагностики теоретического мышления школьников должны в равной мере опираться как на традиции исследований мышления с использованием «задач на соображение», так и на достижения в области проектирования квазиисследовательской деятельности учащихся на уроках по конкретным предметам [2, с.101]. Для этого тестовые задания по содержанию должны быть аналогом так называемой учебной задачи на

обобщение пройденного учебного материала, а по форме — «задачами на соображение» с тонкими различиями существенных и не существенных признаков объекта.

В учебной задаче на обобщение пройденного материала условием являются не признаки объекта, а способы его преобразования, которые ученик осваивал в учебной деятельности на уроках по определенной теме. А задание заключается в определении типа практической предметной задачи, которая допускает эти преобразования. Возможность решения теста должна быть проблематизирована за счет маскировки существенных признаков преобразования объекта несущественными. Характер маскировки может быть разным в зависимости от целей диагностики и условий ее проведения.

В противоположность этому использование нестандартных качественных задач ориентировано на диагностику сформированности, творческого мышления.

Дифференциация стадий сформированности естественнонаучного мышления должна осуществляться в зависимости от сформированности действия теоретического обобщения. Основное содержание теоретического обобщения определяет процессы синтеза, осуществляемые как переход мысли от известной закономерности к применению ее в конкретных условиях.

Структура теста должна быть связана с диагностикой развития естественнонаучного мышления как процесса. При этом если диагностика процесса мышления на микроуровне направлена на исследование сформированности отдельных нормативных составляющих мыслительных процессов (прежде всего анализа и синтеза) и выявление тем самым реального процесса мышления в его индивидуальном варианте, то диагностика мыслительного процесса на макроуровне предполагает анализ сформированности его отдельных стадий и определения, таким образом, индивидуальных моделей развития мышления. И та и другая диагностика при этом связаны с оценкой промежуточных результатов в развитии мышления, но непосредственно интегрированных с процессом мышления и вследствие этого характеризующих его. Диагностируя мышление как процесс, мы фиксируем его отдельные результаты в определенных точках временной шкалы.

Понимание мышления как процесса не может абстрагироваться от составляющих его действий и операций, сформированность которых на каждом временном этапе выступает как определенный промежуточный результат.

Сформированность теоретического обобщения определяется качеством его выполнения (правильность выполнения задания) и его

устойчивостью (переход от абстрактного к конкретному выполняется для различных типов связей). Это означает, что ребенок может устойчиво выделять общее и особенное в различных ситуациях.

Если у учащихся посредством определенной системы обучения формируется один уровень мышления (например, в школе с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин этот уровень ориентирован на деятельность ученого-исследователя), то и соответствующим должен быть критерий его сформированности.

Наиболее разработанная, на данный момент, диагностика естественнонаучного мышления принадлежит Г. А. Берулаве – «Тест естественнонаучного мышления» для 7 и 8 классов. Тест естественнонаучного мышления состоит из двух субтестов (субтест сформированности дифференциально-синтетической стадии естественнонаучного мышления и субтест сформированности синтетической стадии естественнонаучного мышления), каждый субтест содержит 5 заданий с вариантами ответов [1, с.236].

В тесты включены лишь задачи качественного характера. В естественнонаучных предметах процент задач, решаемых по жесткому алгоритму, очень незначителен. Это связано с тем, что взаимодействие объектов, лежащих в основе любой естественнонаучной задачи, в значительной степени определяется условиями взаимодействия и индивидуальными свойствами объектов взаимодействия, в отличие, например, от математики, где данные факторы не имеют значения.

Все задания носят качественный характер. При этом сюжетная форма заданий, без наличия в их условиях каких-либо абстрактных символов и знаков, не позволяет ассоциировать их с какой-либо абстрактной теорией.

Каждый тест содержит два субтеста, один из которых диагностирует сформированность дифференциально-синтетической стадии естественнонаучного мышления, а второй — синтетической. Приводим примеры заданий из дифференциально-синтетического субтеста теста естественнонаучного мышления для 7 класса.

Задание. Почему нельзя тушить горящий керосин, заливая его водой?

а) вода будет испаряться с поверхности горящего керосина; б) вода будет смешиваться с керосином вследствие явления диффузии; в) плотность воды больше плотности керосина, поэтому вода будет опускаться вниз, а керосин будет всплывать наверх и не закроет доступ воздуха, необходимого для горения керосина.

Варианты ответов для задания субтеста (их по три в каждой задаче) позволяют диагностировать преимущественный способ мышления учащегося: эмпирически-бытовой (ему в данном задании соответствует

1-й вариант ответа), эмпирически-научный (ему соответствует 2-й вариант ответа) или дифференциально-синтетический (3-й вариант ответа), который характеризует уже теоретический тип мышления.

Аналогичную структуру имеют задания синтетического субтеста.

Задание. Почему кит, оказавшись на мели, погибает?

а) сила трения, имеющаяся на твердой почве, мешает ему добраться до воды; б) кит задыхается от воздуха; в) вследствие закона Архимеда вес кита оказывается незначительным; на суше выталкивающая сила отсутствует, и кит погибает под действием собственного веса.

В основе решения данной задачи лежит закон Архимеда, в то же время "она построена на нехарактерном для курса физики биологическом материале. Эмпирически-бытовому способу мышления в данном случае соответствует 2-й вариант ответа, эмпирически-научному — 1-й вариант, теоретическому (дифференциально-синтетическому) способу мышления соответствует 3-й вариант ответа.

При разработке структуры теста естественнонаучного мышления для 8 класса был использован тот же принцип построения, но законы, лежащие в его основе, являются уже репрезентативными для естественнонаучного познания учащихся 8 класса.

Задания дифференциально-синтетического субтеста 8 класса имеют структуру, аналогичную заданиям дифференциально-синтетического субтеста 7 класса.

Задание. Почему притертую стеклянную пробку легко вынуть из флакона, если потереть его горлышко сухой тряпкой или бумагой?

а) при натирании горлышка бутылки совершается механическая работа, благодаря чему увеличивается внутренняя энергия горлышка, оно нагревается и расширяется; б) из-за колебаний горлышка бутылки пробка расшатывается, и ее легче вынуть из бутылки; в) в результате силы трения горлышко расшатывается, и поэтому пробку легче вынуть из бутылки.

Вариант ответа «б» при этом соответствует эмпирически-бытовому способу мышления, «в» — эмпирически-научному. Первый вариант ответа характеризует теоретический способ мышления (в данном случае его дифференциально-синтетическую стадию). В основе решения предложенной задачи лежит закон сохранения энергии. В рамках дифференциально-синтетического субтеста ему соответствуют две задачи, построенные на характерном для курса физики материале. В синтетическом субтесте данный закон применяется в условиях, адекватных материалу, используемому в курсах биологии и химии.

Задание. Почему пораженные током живые организмы погибают?

а) потому что ток убивает клетки живых организмов; б) при прохождении тока по клеткам живого организма электрическая энергия превращается во внутреннюю энергию, вследствие чего нагревается плазма клеток; в) потому что при прохождении тока в клетках живых организмов происходят необратимые химические реакции.

С использованием предметного материала курса химии закон сохранения и превращения энергии реализован, например, в задаче следующего содержания.

Задание. Почему выделяется теплота при взаимодействии цинка с разбавленной серной кислотой?

а) потому что у серной кислоты повышена температура, и она сжигает все вещества; б) в процессе химической реакции с серной кислотой уменьшается внутренняя энергия системы, вследствие чего выделяется теплота; в) выделение теплоты в процессе указанной реакции происходит в- результате взаимодействия электрических зарядов цинка и серной кислоты.

В основе решения задачи лежит закон Архимеда, в то же время она построена на нехарактерном для курса физики биологическом материале. Эмпирически-бытовому способу мышления в данном случае соответствует второй вариант ответа, эмпирически- научному – первый вариант, теоретическому (дифференциально-синтетическому) способу мышления соответствует третий вариант ответа

Структура теста позволяет оценить сформированность процесса теоретического обобщения, понимаемого как восхождение от абстрактного к конкретному. Это обеспечивается тем, что каждому естественнонаучному закону соответствует серия задач одинаковой объективной сложности, в которых варьируются лишь конкретные условия применения закона.

Сложность заданий определялась по объективным критериям экспертным путем и с помощью алгоритмического метода, при этом учитывалось то, что жесткая статистическая оценка трудности задач для критериальных исследований неприемлема.

Валидность тестов определялась сравнением успешности выполнения их заданий со школьными оценками за самостоятельные работы по решению естественнонаучных задач.

Диагностика сформированности естественнонаучного мышления с помощью Г.А Берулава тестов создает возможность не только определить тип естественнонаучного мышления (эмпирический или теоретический), но и стадию их сформированности. В рамках эмпирического типа — это эмпирически-бытовая и эмпирически-научная стадии.

В. А. Гуружапов сформулировал, методику диагностики мышления на предмете биологии, которую разработал и внедрил В. Л. Соколов [3, с.48].

Двигаясь в этом направлении, мы разработали методику выявления сформированности естественнонаучного мышления школьников на предмете «Биология». Наша методика включает в себя три типа тестовых заданий.

Тип 1. Обобщение по существенному признаку. В данном типе заданий школьникам предлагают объединить несколько разных растений в одну группу по существенному признаку.

Для того чтобы правильно ответить на данный вопрос необходимо проанализировать признаки разных видов плодов растений. Правильный ответ с теоретических позиций: лишнее растение – арахис, потому что его плоды относятся к бобам, тогда как плоды остальных растений являются орехами. *Типичные ответы школьников:* «Лишний – арахис. У арахиса мягкая кожура» (Кирилл К., IX класс). «Лишний – арахис. У арахиса плоды созревают под землей» (Дарья Р., VII класс). «Лишнее – лещина. Все остальные растения производят орехи» (Сергей Н., IX класс). «Нет лишнего растения. Это все орехи» (Ольга Е., VIII класс).

Тип 2. Классификация. В данном типе заданий школьникам демонстрируют одно растение и предлагают определить, к какому виду растений оно относится.

Для того чтобы правильно ответить на данный вопрос, необходимо вспомнить и проанализировать признаки травы, куста и дерева. Правильный ответ с теоретических позиций: кактус – это трава, потому что он не имеет кроны, его ствол не древесный, и фотосинтез происходит по всей поверхности растения. В житейском же представлении все, что высокое, является деревом.

Типичные ответы школьников:

«Это трава, так как кактусы относятся к траве. Хотя это и большой кактус, все равно трава» (Алексей П., VII класс). «Трава, потому что вид растения вне зависимости от размера не изменяется» (Денис Н., VIII класс). «Дерево, из-за своей высоты» (Данила Б., VII класс). «Данный кактус можно назвать травой, так как его побеги являются одновременно и стволами, и листьями. У деревьев и кустарников, в отличие от этого кактуса, ствол одревесневший и присутствуют листья» (Катя С., IX класс). «Кактус – это куст, так как он растет в пустыне Соноры, а там трава и деревья не могут расти из-за неподходящих для них погодных условий» (Николай М., VII класс).

Тип 3. Качественная оценка. В данном типе заданий вводится новый параметр, связанный с пониманием школьниками смысла культива-

ции растений, – надо определить тип растения и необходимость сельскохозяйственных действий с ним.

Для того чтобы правильно ответить на данный вопрос, необходимо проанализировать, из какой части растения образованы клубни и определить, что им требуется :питательные вещества или микроклимат.

Правильный ответ с теоретических позиций: клубни картофеля образованы из стебеля, стеблю нужны питательные вещества ,следовательно сельскохозяйственное действие, нужное картофелю,- окучивание; клубни батата образованы из корней, корням важен микроклимат, следовательно сельскохозяйственное действие, нужное батату,- разрыхление почвы клубни топинамбура образованы из стебля , стеблю нужны питательные вещества, следовательно, сельскохозяйственное действие, нужное топинамбуру,- окучивание. Однако второе название батата (сладкий картофель) может ввести в заблуждение школьника рассуждающего эмпирически и заставить его по сходству названия объединить батат с картофелем в один тип культивирования.

Обработка результатов проведения методики состоит из двух частей –количественной и качественной. Количественная обработка заключается в арифметическом подсчете правильных и не правильных ответов на задания методики .Качественная обработка заключается в экспертной оценке объяснений ответов школьников и классификации по шкале.

Литература

1. Борулава Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков : Учебное пособие / Под ред. Г. А. Борулава. - Бийск, 2013.
2. Гуревич К. М. Психологическая диагностика –Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. 2-е изд., испр. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 304 с.
3. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Эльконина – Давыдова) // Психологическая наука и образование. 2013.- 240 с.
4. Лебедева Н.Н. Организация самостоятельной работы студентов-психологов с использованием компьютерных технологий // Совершенствование организации и содержания самостоятельной работы студентов университета как средство обеспечения качества подготовки специалистов Материалы XXXII учебно-методической конф.профессорско-преподавательского состава ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2005. С. 255-256.
5. Мицан Е.Л. К вопросу об организации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения средствами семейного воспитания // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в

современном мире // Сборник статей Международной науч.-практич. конференции / Ответственный редактор: Сукиасян А.А. 2015. С. 245-247.

6. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие для студентов очной и заочной форм обучения / Магнитогорск, 2015.

© И.А.Кувшинова, А.Д. Темникова, 2016-04-02

УДК 379

В.А. Чернобровкин

Е.В. Трелюс

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

АВТОМАТИЗАЦИЯ РЕСТОРАНОВ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЙ НА РЫНКЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ

Ключевые слова:

ресторанный бизнес, инновации, автоматизация ресторанов, автоматизация общепита, общественное питание

Аннотация.

В данной статье рассматриваются возможности системы автоматизации ресторанов для предприятий сферы общественного питания как перспективное направление развития инноваций в современной индустрии сервисных услуг

Изменения, произошедшие на рынке ресторанного бизнеса вследствие экономического кризиса, стимулировали рестораторов активнее использовать технологические решения для повышения эффективности бизнеса и оптимизации затрат. На этом направлении эффективно используются возможности профессиональных систем автоматизации. В практике современного рынка общественного питания нашли применение такие системы автоматизации ресторанов как R-KEEPER и ПКО.

Рассмотрим возможности системы автоматизации ресторанов ПКО. Компания «Айко» специализируется на разработке инновационных систем управления для предприятий сферы гостеприимства.

Отличительной особенностью решений iiko является интегрированность всех бизнес-процессов предприятия в режиме реального времени.

Проект разработки системы iiko был инициирован в августе 2005 г. Д.Яном и М.Нальским, в феврале 2007 г. была создана отдельная компания. Глубокое понимание потребностей владельцев ресторанов и ресторанных сетей, а также огромный опыт разработки успешных IT-решений позволили команде iiko создать систему управления ресторанным бизнесом нового поколения. В настоящее время iiko – это два офиса в городах Москва и Казань, сотрудники которых занимаются разработкой и распространением продукта.

Решение нового поколения iiko позволяет в едином информационном пространстве полноценно управлять финансовыми, материальными и человеческими ресурсами предприятия индустрии гостеприимства, снижать издержки и увеличивать прибыль, а также эффективно бороться со злоупотреблениями персонала. Мощный инструментарий системы оказался востребован на рынке, благодаря чему компании удается в течение нескольких лет сохранять высокую динамику роста, значительно превышая ежегодные показатели развития рынка автоматизации HoReCa.

Большой интерес к решениям iiko со стороны таких крупных ресторанных сетей, как «Кофе Хауз», «Г.М.Р. Планета Гостеприимства» (бренды «Сбарро», «Восточный Базар», «Виаджио»), DunkinDonuts, Quiznos, JohnnyRockets, LavazzaEspression, «Хлеб насущный» и многих других возник благодаря мощному и гибкому функционалу, позволяющему эффективно управлять территориально-распределенной сетью в реальном времени. В настоящее время iiko успешно используется во многих ресторанах и ресторанных сетях России и 20 других стран. Количество ресторанов, выбравших iiko, превысило 6400 [1].

В больших городах больше развита система автоматизации для предприятий общественного питания под брендом R-Keereg (Р Кипер) впервые была представлена на российском рынке в 1992 году и с тех пор получила широкую известность среди профессионалов ресторанной индустрии. В настоящее время система R-Keereg по праву считается самой популярной системой автоматизации у российских рестораторов, и не только у них. На ней работают уже более 37000 ресторанов в 46 странах [2].

С R-Keereg ресторатору доступны все необходимые инструменты управления рестораном, складом и производством, а также инновационные технологические решения по организации эффективной работы персонала ресторана и управлению лояльностью гостей.

Учет питания корпоративных гостей в ресторане. В системе управления лояльностью гостей R-Keeper CRM можно учитывать питание персонала компаний в корпоративных столовых и ресторанах, предлагающих бизнес-ланчи. В программе реализована возможность оплаты питания сотрудников, обслуживающихся по индивидуальным картам, со счета компании. При этом для части работников можно устанавливать дневной лимит компенсации, превышение которого оплачивается ими самостоятельно наличными или банковской картой.

Автоматизация склада с R-KeeperStoreHouse. StoreHouse – система автоматизации складского учета, которая позволяет полностью контролировать процесс управления производством в ресторанах, кафе, барах, заведениях быстрого обслуживания. Программа StoreHouse совместима с системой бухгалтерского учета 1С:Бухгалтерия и позволяет пользователю на основе документов StoreHouse автоматически формировать в 1С:Бухгалтерия журнал операций и журнал проводок.

Переносной терминал официанта на iPodTouch. Максимально сократить время обслуживания гостей и увеличить оборачиваемость столиков – актуальная задача для любого ресторана или кафе. Оптимизировать tickettime помогают современные мобильные решения – переносные терминалы, благодаря которым ввод заказа в ресторанный систему производится непосредственно там, где и принимается – у столика гостя. Мобильный терминал – это современная замена бумажным блокнотам официанта, позволяющая оформить заказ быстро и без ошибок.

С января 2013 года пользователям системы R-Keeper стало доступно новое мобильное решение – переносные терминалы для менеджеров ресторана. **Модуль «мобильный менеджер»** представляет собой расширенную версию «мобильного официанта», к функционалу которого добавлены «менеджерские» функции: изменение количества гостей за столом, закрытие пустого заказа, удаление блюда из сохраненного заказа или его перенос в другой заказ, оплата заказа целиком или частично (по местам).

RK-Order - электронное меню на планшете iPad – современный технологичный формат представления меню концептуального ресторана с возможностью самостоятельного заказа блюд гостем. Для защиты планшетного меню от воровства, в состав устройства вносятся специальные технические и программные доработки.

В больших городах больше развита система автоматизации для предприятий общественного питания под брендом R-Keeper (Р Кипер) впервые была представлена на российском рынке в 1992 году и с тех пор получила широкую известность среди профессионалов ресторанной индустрии. В настоящее время система R-Keeper по праву считается самой популярной системой автоматизации у российских рестораторов, и

не только у них. На ней работают уже более 37000 ресторанов в 46 странах [2].

Мониторы для визуализации и контроля выполнения заказов на кухне. Программа KDS (KitchenDisplaySystem) в системе управления рестораном R-Кеерг позволяют полностью заменить сервис-печать на кухне или использоваться совместно с ней.

Виртуальная карта гостя. Приложение «Виртуальная карта» в системе R-Кеерг – это современная альтернатива обычной пластиковой карте постоянного клиента. Виртуальная карта позволяет гостю использовать персональную скидку при расчетах, просматривать в любой момент времени содержимое своего заказа, отправлять СМС официанту.

Система TimeKeeper для учета и планирования рабочего времени сотрудников позволяет руководителям предприятий общественного питания снизить издержки на персонал и повысить эффективность его работы. Система обеспечивает автоматизацию функционала отдела кадров на предприятии, позволяет устанавливать рабочие нормативы для всех категорий сотрудников, создавать групповые и индивидуальные графики работы, вести учет отработанного времени, формировать всю необходимую отчетность.

Модуль "Web-мониторинг" используется в системе R-Кеерг для удаленного контроля работы ресторана в он-лайн режиме. Использование данного приложения позволяет владельцам и управляющим ресторана получать через интернет информацию о продажах и загрузке ресторана в режиме реального времени. Вход в приложение осуществляется с любого мобильного устройства, поддерживающего платформу HTML5, через Web-браузер и не требует установки дополнительного ПО на телефон или планшет.

Купить самое современное и надёжное оборудование, установить качественное программное обеспечение и внедрить его в заведении может практически каждый. Однако это вовсе не значит, что после внедрения системы автоматизации дела пойдут в гору. Для того, чтобы новинка действительно работала, необходимо уметь ей пользоваться. Разработчики систем автоматизации предлагают обучение персонала для работы в системах iiko и r-keeper, а при необходимости проводят дополнительные курсы. Последней тенденцией стало объединение данных нескольких систем. Существуют курсы по обучению сотрудников работе в таких системах как r-keeper и iiko.

Таким образом, автоматизация общепита является перспективным направлением развития инноваций, однако на этом направлении существуют следующие проблемы: замедление развития в эпоху кризиса,

кадровый вопрос, связанный с небольшим числом специалистов, которые профессионально обслуживают работу систем автоматизации.

Литература

Официальный сайт компании ПКО. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.iiko.ru>.

Официальный сайт компании R-KEEPER. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://r-keeper.org><http://r-keeper.org>.

1. Ретуева Г. Автоматизация ресторанов: итоги 2014 года /Ретуева Г. // "Ресторанные ведомости. -2015. - № 2. - С.64.

© В.А.Чернобровкин, Е.В.Трелюс, 2016

УДК 373

А.В. Утовкина

*МДОУ «ЦПП-д/с№160»,
г. Магнитогорск*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональное развитие дошкольников.*

Аннотация. *В статье затрагивается актуальная проблема развития эмоционального интеллекта детей, приведена классификация эмоций, рассматриваются способности эмоционального интеллекта, способы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, приводятся меры профилактики отклонений в эмоциональном развитии ребёнка-дошкольника.*

Современный мир постоянно изменяется, внедряются новые технологии, не прекращается поток информации из телевидения и интернета, наблюдается дефицит времени и как следствие идет тенденция к снижению уровня и качества межличностного общения. Обучив новейшим техническим средствам ребенка и сформировав определенные умения, соответствующие требованиям сегодняшнего дня, родители полагают, что ребенок готов к самостоятельной жизни. А как ребенок будет адаптирован к ней, не имея навыков общения, каким будет восприятие жизни без достаточно развитой эмоциональной сферы. Современные родители не уделяют должного внимания этим проблемам.

Л. С. Выготский, А. В. Запорожец утверждали, что только согласованное функционирование интеллектуальной и эмоциональной сфер, может обеспечить успех выполнения любых форм деятельности и успешность социальной адаптации ребенка в будущем. В дошкольном возрасте эмоциональное развитие опережает интеллектуальное. Поэтому одним из самых острых вопросов дошкольного воспитания является проблема нравственных представлений личности и развития гуманных чувств.

Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению. Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 году Дж. Мейером и П.Саловеем. Они определяли эмоциональный интеллект как способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности [1, с. 64]. Проблемой изучения эмоционального интеллекта занимаются специалисты по всему миру: Р. Бар-Он, К. Кеннон, Л. Моррис, Э. Ориоли, Д. Карузо, Д. Голман и другие. Сегодня в Канаде и Европе открыты целые институты, занимающиеся проблемой взаимосвязи эмоций и интеллекта, а также созданы отдельные программы для развития эмоционального интеллекта детей [1, с. 68].

Исследователи установили, что около 80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% - всем известный IQ – коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека [3, с. 57]. Этот вывод ученых перевернул в середине 90-х годов XX века взгляды на природу личностного успеха и развития человеческих способностей. Оказывается, что совершенствование логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешности в жизни. Гораздо важнее, чтобы ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта, а именно:

- умением контролировать свои чувства так, чтобы они не «переливались через край»;
- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их);
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;
- умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;

- способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему [3, с. 58].

Развивать эмоциональный интеллект следует с самого раннего возраста, ведь детство это тот период, когда формируются психика и идет становление характера. Это лучший путь к укреплению личности и профилактике разных отклонений и проблем в развитии.

Воспитание доброты, сочувствия, отзывчивости, гуманности, терпения, усидчивости, стремления доводить начатое дело до конца является неотъемлемой частью ежедневных занятий и игр с детьми, как в детском саду, так и дома. И этим, безусловно, занимаются и педагоги, и родители. Сложнее обстоит дело с развитием способности к отношениям со сверстниками и взрослыми. Здесь очень важна психопрофилактическая работа с детьми, заключающаяся в умении найти правильный подход к воспитанию каждого ребенка.

Существует несколько классификаций эмоций. Одной из них, наиболее удобной для практических целей, на мой взгляд, является классификация К.Изарда, которая основана на фундаментальных эмоциях: интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина[2, с. 52]. У маленьких детей недостаточно жизненного опыта, они еще не способны самостоятельно справляться с эмоциями, с проблемами во взаимоотношениях, поэтому главная задача родителей и педагогов в ДОУ помочь им приобрести опыт умения справляться с трудностями, опыт, способствующий переживанию успеха, радости от умения самостоятельно найти ответ, достичь желаемого результата.

Дети 3-х лет часто с ограничением и негативно воспринимают авторитарные распоряжения педагога, поэтому организовывая деятельность детей 3 - 4 лет, необходимо использовать разнообразные игровые приёмы, заинтересовывающие моменты, которые побуждают детей к определённым видам деятельности. В этом случае малыши приобретают следующий опыт:

- по собственному побуждению (без давления взрослых) включаются в предлагаемую действительность;
- детей объединяют общие эмоциональные переживания (поют песенки, улыбаются друг другу, заглядывают друг другу в глаза, прикасаются друг к другу – это совместная радость, доброжелательность);
- появляется заинтересованность;
- растёт активность.

У детей 4 -5 лет уже сформирован определённый опыт, приобретённый ранее. Поэтому дети уже не нуждаются в обилии развлекатель-

ных приёмов. У них сформировано представление о последовательности режимных моментов, и дети без сожаления оставляют свои игры, чтобы переключиться на другой вид деятельности. В этом возрасте необходимо:

- научить детей конкретным способам преодоления своего эмоционального неблагополучия, накопления опыта практических действий;
- побуждать детей к действиям, заключающим в себе проявление эмоциональной отзывчивости к сверстникам;
- разъяснять причины, вызывающие эмоциональное неблагополучие в отношениях со сверстниками.

У детей 5 -7 лет происходит социальное развитие, усвоение моральных норм, определяющих отношение к деятельности. У детей данного возраста, возрастает роль дифференцированного подхода к ребёнку, важность оценки деятельности, которая должна побуждать ребёнка к стремлению самостоятельно справиться с заданием, оказывать помощь сверстникам, поддерживать активность, напоминать о нормах отношений к собственным ошибкам и ошибкам товарищей.

К 7 годам значимыми становятся именно доброжелательные отношения, подкрепляемые знаниями конкретных способов проявления внимания, отзывчивости и умение применять их в различных ситуациях. При помощи проблемных ситуаций, создаваемых в различных видах деятельности, дети становятся в условия личного выбора – это способствует развитию особенных, свойственных только данному ребёнку качеств, его индивидуальности.

В своей работе я, как педагог – психолог, использую арттерапию, психогимнастики, игры и игровые упражнения, пальчиковые игры, пальчиковые гимнастики, работу с зеркалом, психомышечные тренировки, гимнастики для глаз, упражнения на расслабление, беседы, тренинги эмоций, обыгрывание сценок, разрешение проблемных ситуаций, обсуждения, дискуссии, решение ситуативных задач и т.д. Всё это помогает мне в формировании «умных» эмоций, коррекции недостатков эмоциональной сферы у детей, в раскрытии потенциальных способностей детей.

Важна и профилактика отклонений в эмоциональном развитии ребёнка:

- снятие эмоциональных зажимов. Этому способствуют подвижные игры, танцы, пластика, физические упражнения;
- проигрывание различных ситуаций для обучения владению собственными эмоциями.
- в работе с маленькими детьми – младшего и среднего дошкольного возраста - наиболее эффективно использовать игры с куклами. Ребёнок

сам выбирает «смелую» и «трусливую», «добрую» и «злую» кукол. Роли следует распределять следующим образом: за «смелую» куклу говорит взрослый, за «трусливую» – ребёнок. Затем меняются ролями, что позволит ребёнку посмотреть на ситуацию с разных точек зрения и проявить различные эмоции;

-открыто побеседовать с ребёнком о чувствах, оказывающих отрицательное воздействие на существующий у него образ «Я». Это не всегда удаётся сразу, ребёнок часто не хочет об этом говорить вслух. Но если он доверяет вам, то сможет выразить свой негатив словами. При проговаривании вслух чувства ослабевают и уже не оказывают такого разрушительного действия на психику.

Известный физиолог Н.М.Щелованов писал: «Эмоции не только составляют наиболее ценное психологическое содержание жизни ребёнка, но и имеют важное физиологическое значение в жизнедеятельности организма». Эмоции неистребимы. Они не исчезают, а откладываются в подсознании. Формируют характер ребёнка и существенно влияют на определение жизненных позиций взрослого. Именно отсюда формируются добрые и злые, жизнерадостные и грустные, открытые и замкнутые люди. Очень важно научить ребёнка бороться и побеждать страх, злость, жадность; важно научить удивляться и заботиться, грустить и радоваться, сочувствовать и гордиться. Работу над развитием эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, я считаю очень важной, особенно в наше время, когда людям так не хватает эмоционального контакта и понимания. Но, как писал Дэвид Карузо, очень важно понимать, что «эмоциональный интеллект это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов»[4].

Литература

1.Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: “КСП+”, 2003. – 272 с.

2.Изард И. "Эмоции человека" М., 1980. С. 52-71.

3.Тайлакер Й. Б., Визингер У. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху. – М.: Издательство “АСТ”, Издательство “Астрель”, 2004. – 174 с.

4.Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

[Электронныйресурс]
http://elo4ka.ucoz.ru/publ/konspekty/razvitie_ehmocionalnogo_intellekta_u_detej_doshkolnogo_vozrasta/11-1-0-3

© А.В.Утовкина, 2016-04-02

*Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
г. Волгоград*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Изучение дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) продолжает оставаться актуальным, хотя о детях данной категории к настоящему времени накоплена определенная научная информация.

Задержка психического развития в современной дефектологии трактуется как замедленное и асинхронное развитие познавательной деятельности и эмоционально – волевой сферы. Поэтому при проведении исследования детей с ЗПР обращается внимание на компоненты познавательной сферы (мышление, внимание, память, речь) и компоненты эмоционально – волевой сферы (учебная мотивация, эмоциональное самочувствие, особенности произвольного поведения). В самом общем виде сущность ЗПР объясняется тем, что созревание организма и развитие психических процессов, речи, эмоционально – волевой сферы личности происходит неравномерно и в замедленном темпе, отставая от нормы на 1,5 – 2 года. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справляться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Этим и объясняет интерес к проблеме изучения детей с ЗПР [3].

Процесс психического развития опирается на гармоничное соответствие между психофизиологическими возможностями ребенка и требованиями, предъявляемыми к нему. Эти проблемы нашли отражение в трудах отечественных нейропсихологов А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой и др. Было отмечено, что дисфункция, или незрелость, у детей различных участков головного мозга приводит к соответствующим расстройствам высших психических функций. Формирование психики ребенка непосредственно связано с темпом роста и созревания его головного мозга. Одна из центральных идей в концепции А. Р. Лурия заключается в том, что все нейропсихологические синдромы возникают как следствие нарушения в работе соответствующего фактора работы отдельной мозговой структуры.

Психика и формирующийся мозг отличаются необыкновенной пластичностью и готовностью к развитию основных нейропсихологиче-

ских факторов. А это является важным звеном, как при обследовании ребенка, так и при организации коррекционно-логопедической работы.

Состав диагностируемых показателей при организации обследования детей с ЗПР определяется с учетом, как общих задач образовательного процесса, так и своеобразия дефекта развития детей данной категории. Исследования Л. С. Выготского и А. Р. Лурия показали, что процессами подготавливающими развитие речи ребенка являются внимание, восприятие, память и мышление[1]. Нейропсихологическое изучение предусматривает анализ причин недоразвития речи, оценки динамики коррекционного обучения. Своевременное неропсихологическое изучение помогает предупредить недоразвитие функциональных систем психики ребенка. Теоретическая основа метода нейропсихологического изучения разработана А. Р. Лурия и его сотрудниками (Л.С. Цветковой, Е. Н. Винарской, Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной и др.)

Исследования в области нейропсихологии и логопедии показали, что одним из возможных механизмов задержки психического и речевого развития, является несформированность работы не отдельных аналитических систем, а их взаимосвязи. Чтобы определить эту взаимосвязь Л. С. Цветкова предлагает исследовать нарушенную или несформированную функцию на трех уровнях ее организации – мозговом, психофизиологическом и психологическом. Она отмечает, что это позволяет обнаружить симптом, его природу и механизмы[2]. Такой подход позволяет наметить адекватный путь коррекционной работы. По результатам нейропсихологического изучения ребенка делается общее заключение. Оно должно отражать: структуру дефекта развития; первичные дефекты развития; вторичные дефекты развития, как следствие первичного дефекта; механизмы, вызвавшие первичные дефекты развития; взаимосвязь дефектов языковых и речевых средств с другими сторонами психического развития (вниманием, восприятием различной модальности, памятью, мышлением); уровень интеллектуальной деятельности; динамику обучаемости ребенка.

Данные, полученные в ходе изучения, являются основанием для разработки направлений коррекционного воздействия.

С 2007 г. по 2011г. нами было проведено экспериментальное изучение дошкольников с ЗПР на базе дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида детский сад № 255 г. Волгограда. В начале экспериментальной работы было проведено исследование на основе методики нейропсихологической диагностики детей Л. С. Цветковой. В исследовании принимали участие дошкольники с ЗПР и специалисты, работающие с данной группой детей: психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед.

На основе данных проведенной диагностики были выявлены пять уровней развития детей с ЗПР.

Характеристика особенностей развития по 5 уровням:

Низкий уровень.

Фонематический слух не сформирован. Активный словарь составляет от 5 до 50 бытовых слов, включая междометия. Пассивный словарь немного шире: ребенок показывает некоторые предметы, действия, признаки, которые не называет. Представления о ближайшем окружении не сформированы: ребенок знает свое имя, имена родителей, возраст называет и показывает неправильно, не может назвать любимое занятие и т. д. Резко нарушено звукопроизношение: нарушены все группы звуков, включая оппозиционные по звонкости-глухости, твердости-мягкости. Резко нарушена слоговая структура: ребенок стабильно опускает начало слова, режет середину; слово сокращается до двух, трех звуков. Возможен «птичий язык» (речь - набор неопределенных звуков). Часто используются лишь короткие слова, типа «да», «не», «я» и т. д. Ребенок вместо речи использует жестикуляцию. Фразовая речь - в процессе формирования. Грамматический строй не сформирован. Мелкая моторика: произвольная деятельность в моторной сфере не сформирована, удержание позы слабое, ребенок не умеет обращаться с карандашом, проводить элементарные линии, нажим слабый, копирование по образцу - недоступно. Пространственный гнозис и праксис не сформированы. Слухо-речевая и отсроченная память не развиты. Зрительная и слуховая память - значительно ниже возрастной нормы. Воспроизведение мимики и узнавание эмоций - невозможно. Воображение не развито. Восприятие цвета и формы слабое: путают. Ребенок не ориентируется в схеме тела и очень слабо ориентируется в пространстве. Самооценка и самоконтроль отсутствуют. Не редко проявление агрессии, неадекватных эмоциональных реакций (крик, плач, смех без причины). Избирательно идет на контакт со взрослыми и детьми. Мыслительные операции не сформированы.

Уровень ниже среднего.

Начинает формироваться фонематический слух - ребенок начинает различать некоторые звуки, в том числе по глухости - звонкости, твердости, - мягкости. Активный словарь расширяется: ребенок начинает называть большее количество бытовых действий, признаков; появляются слова-обобщения (овощи, фрукты, игрушки), но в целом словарь бедный и требует специальной работы. Пассивный словарь также немного расширяется. Представления о ближайшем окружении на стадии формирования: ребенок знает свое имя, имена родителей, состав семьи, свой возраст, может назвать любимое занятие, но не может объяснить почему, не знает домашнего адреса, отчества родных, слабо ориентируется в пространстве. Резко нарушено звукопроизношение: нарушены все группы

звуков (свистящие, шипящие, сонорные). Резко нарушена слоговая структура: ребенок опускает начало слова, режет середину, появляются постоянные перестановки слогов, замены звуков. Ребенок предпочитает использовать короткие слова, типа «да», «нет», «я», отвечает односложно, продолжает использовать жестикуляцию. Активное использование фразовой речи. Грамматический строй в стадии формирования - появляются попытки словообразования (уменьшительно-ласкательные существительные, элементарные формы множественного числа Им. п., простые относительные прилагательные), словоизменения (изменение слов по падежам). Улучшаются коммуникативные навыки. Мелкая моторика: произвольная деятельность в моторной сфере начинает формироваться, удержание позы пока еще слабое, улучшается умение обращаться с карандашом, ребенок может проводить элементарные линии, но неровные, нажим еще слабый, копирование по образцу - недоступно. Пространственный гнозис и праксис в стадии формирования. Слухоречевая и отсроченная память не развиты, зрительная и слуховая память – все еще ниже возрастной нормы. Появляется способность воспроизводить мимику и узнавание эмоций – слабое. Воображение не развито. Восприятие цвета и формы улучшается: путают в основном оттенки цвета и некоторые формы. Ребенок очень слабо ориентируется в схеме тела и в пространстве. Самооценка и самоконтроль - в стадии формирования. Мыслительные операции в зачаточном состоянии: появляется возможность к обобщению и классификации на элементарном уровне, умение сравнивать – слабо сформировано, ребенок не умеет устанавливать причинно - следственные связи, делать логические умозаключения, абстрагировать.

Средний уровень.

Значительно улучшается фонематический слух: становится доступными задания на повторение слоговых цепочек из 2 слогов (з-с, ш-ж, с-ш, з-ж, ч-ть, ш-сь), 3 слогов (б-п, д-т, г-к, в-ф). Многие дети испытывают затруднения при выделении звука в слове, различении гласных и согласных звуков. Начинает развиваться слоговой и звуковой анализ и синтез. Словарь значительно расширился: ребенок называет 3-4 предмета по любой лексической теме, уточняется и расширяется глагольный словарь. Дети начинают употреблять относительные прилагательные, наречия, антонимы. У ребенка появляются более точные представления о ближайшем окружении: знает свое имя, имена родителей, состав семьи, возраст, любимое и нелюбимое занятие, может объяснить почему, некоторые называют домашний адрес, не знают отчества родных, страну и город в которых живут, но лучше ориентируется в пространстве. Звукопроизношение улучшается. Слоговая структура выравнивается: значительно меньше перестановок и замен звуков, становится возможным произнесение слов более сложной слоговой структуры. Исчезает актив-

ная жестикуляция. Активно развивается грамматический строй: дети используют простые, широко распространенные модели словообразования мн.ч. Им. п., мн.ч. род.п. Используют относительные прилагательные, названия детенышей животных, косвенные падежи, пользуются простыми предложениями. Формируется связная речь: дети начинают употреблять распространенные предложения, учатся составлять описательный рассказ по схеме, рассказ по сюжетной картине – с помощью, по серии картин – перечисление действий или использование нераспространенных предложений. Мелкая моторика: ребенок значительно лучше владеет карандашом, линии более четкие, способен повторить элементарные позы, движения пальцев рук начинают координироваться, появляется копирование простейших фигур по образцу.

Формируется слухоречевая и отсроченная память, улучшается зрительная память, слуховая - ниже возрастной нормы. Начинает развиваться воображение. Ребенок намного лучше ориентируется в своем теле, но еще недостаточно в пространстве. Развиваются мыслительные операции обобщения и классификации, умение сравнивать, с трудом устанавливаются причинно – следственные связи, не всегда видят логику.

Уровень выше среднего.

Фонематический слух близок к возрастной норме: ребенок без труда выполняет задания на повторение слоговых цепочек из 3 слогов, цепочек слов. Хорошо развит слоговой и звуковой синтез, затруднения при звуковом анализе. Словарь значительно расширился, близок к возрастной норме: ребенок называет 5 - 6 предметов по любой лексической теме. Дети начинают употреблять притяжательные прилагательные, наречия, антонимы. У ребенка практически сформированы представления о ближайшем окружении. Звукопроизношение: в основном осталось нарушение соноров, у некоторых звукопроизношение исправлено. Слоговая структура выравнивается: отдельные перестановки и замены звуков, проносят слова сложной слоговой структуры. Активно развивается грамматический строй: дети используют менее распространенные модели словообразования мн.ч. Им. п., мн.ч. Род.п., начинают использовать сложные предлоги. Формируется связная речь: дети употребляют распространенные предложения, учатся самостоятельно составлять описательный рассказ по схеме, рассказ по сюжетной картине, по серии картин. Мелкая моторика: ребенок хорошо владеет карандашом, линии четкие, способен повторить и длительно удерживать позу пальцев рук, движения пальцев рук начинают координироваться, возможно копирование разных фигур по образцу. Формируется слухоречевая и отсроченная память, зрительная память и слуховая - близки к возрастной норме. Развивается на достаточном уровне воображение. Ребенок хорошо ориентируется в своем теле и в пространстве. Развиваются мыслительные операции обобщения

ния и классификации, умение сравнивать, устанавливать причинно – следственные связи, развивается логика.

Высокий уровень.

Фонематический слух близок к возрастной норме. Хорошо развит слоговой и звуковой синтез, отдельные затруднения при звуковом анализе. Словарь близок к возрастной норме. У ребенка сформированы представления о ближайшем окружении. Звукопроизношение и слоговая структура соответствуют возрасту. Грамматический строй близок к возрастной норме: дети используют малораспространенные модели словообразования мн.ч. Им. п., мн.ч. род.п. , начинают использовать сложные предлоги. Формируется связная речь: употребляют распространенные предложения, учатся самостоятельно составлять описательный рассказ без схемы, рассказ по сюжетной картине, по серии картин. Мелкая моторика: близка к возрастной норме, у отдельных детей трудности при работе с клеткой. Формируется слухоречевая и отсроченная память, зрительная память и слуховая – близки к возрастной норме. Развивается на достаточном уровне воображение. Ребенок хорошо ориентируется в своем теле и в пространстве. Развиваются мыслительные операции обобщения и классификации, умение сравнивать, устанавливать причинно – следственные связи, развивается словесно – логическое мышление.

В рамках данного исследования на основе диагностики Л. С. Цветковой были разработаны перспективные планы коррекционной работы для каждого уровня развития детей по следующим направлениям:

Учителем- логопедом: развитие слухового внимания; развитие слуховой памяти; развитие фонематического слуха; накопление словаря; развитие грамматического строя; развитие связной речи.

Учителем-дефектологом, психологом: развитие памяти; развитие мышления; развитие внимания; развитие восприятия; развитие воображения; развитие эмоций; развитие мелкой моторики; ориентировка в общих сведениях о себе, своей семье, ближайшем окружении; система интересов (эмоциональное отношение к детскому саду, деятельности в детском саду, познавательные интересы, мотивы деятельности).

Соответствующая организация процесса диагностики и коррекции, учет основных закономерностей и особенностей развития психических функций детей каждого уровня позволили в значительной степени улучшить результаты. Большинство детей в конце коррекционного процесса перешли на уровень выше среднего. Систематическая, целенаправленная коррекционная работа коллектива специалистов позволили в должной мере скорректировать психологическую базу речи детей с ЗПР, преодолеть недоразвитие речи и повысить их речевую активность.

Литература

1. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: Учеб. пособие. - Екатеринбург, 1995. – 122с.
2. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
3. Фуреева Е. П. Значение развития творческого воображения в процессе коррекции речи дошкольников с задержкой психического развития /ВЕСТНИК ВолГМУ № 3 (19) 2006 г. С. 22-23.

© Е.П.Фуреева, 2016-04-02

УДК 379

**В.А.Чернобровкин
М.В. Обухова**

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

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД СОВРЕМЕННОЙ ИНДУСТРИИ СЕРВИСА

Ключевые слова:

ролевая игра, индустрия сервиса, психотерапевтический метод, психологические трудности, эффектволинга, игровая реальность

Аннотация

В данной статье анализируется феномен ролевой игры какособой технологии и психотерапевтического метода в современной индустрии сервиса, рассматривается технология её проведения, значение и влияние на сознание и личность человека

Термин «ролевая игра» использовался и раньше в более широком значении – как особая технология работы с людьми. Ролевые игры (РИ) применяются в педагогике и психотерапии приблизительно с 1970-ых гг. Однако российские ролевики, которые начали с того, что в 1990 г. решили попробовать разыграть события любимой книги («Властелина колец» Дж.Р.Р. Толкина), самостоятельно стали разрабатывать возможности игры и значительно продвинулись в развитии этой технологии. Сейчас, в 2000-ые, некоторые из них успешно применяют

свой ролевой опыт для педагогических программ и психотерапевтических тренингов.

Игра длится от нескольких часов до нескольких дней, гораздо больше времени занимает подготовка: от недели до нескольких лет. Основу (сюжет и механизм действия) придумывает группа так называемых мастеров, но сама игра - это результат совместного творчества мастеров и игроков.

Участники ролевой игры могут воспринимать игровое время как полноценный отрезок жизни, насыщенный живыми чувствами и событиями, которые переживаются как реальные. Такому восприятию сопутствует явление, которое иногда называют «вролинг» - глубокое погружение в роль, субъективное отождествление игрока с персонажем. Только с учетом эффекта вролинга можно понять смысл происходящего в пространстве ролевой игры-импровизации. Не все игроки и мастера считают глубокийвролинг необходимым, существуют разные подходы к игре. Одни воспринимают происходящее как соревнование и стремятся достичь наибольшего успеха – победить врагов, добыть ценный артефакт, получить власть. Другие ценят красоту самого действия и подходят к игре скорее как к театру, третьи хотят, прежде всего, ощутить атмосферу созданного на игре мира и пожить в роли своего персонажа. Соответственно, разные игры рассчитаны на запросы той или иной группы игроков.

Впрочем, надо сказать, что при любом отношении мастеров и игроков вролинг мало поддается контролю со стороны и во многом завязан на личностные особенности самого игрока. Профессиональные психотерапевты, работающие с классической психодрамой, уверены, что связь игрока с персонажем формируется в любом случае. Если игрок остался в роли после игры, т.е. не разотождествился с персонажем, это может привести к неприятным последствиям. В лучшем случае это болезненное самостоятельное возвращение к привычной идентичности и окружению, в худшем - частичное отождествление игрока с персонажем, изменение самоидентификации, невротические симптомы. Поэтому важно четко отделить игровой мир от реального, для чего и в психодраме, и в РИ особое значение придают точкам начала и завершения игры. В РИ особая ритуализованная процедура начала игры (одна из её форм получила название *вводная мистерия*) призвана создать у участников нужное настроение, помочь им проникнуться духом создаваемого мира, войти в образ персонажа. Очень важен выход из игры, он обеспечивает разотождествление игрока и персонажа, помогает игроку вернуться в реальность. Один из распространенных в РИ ритуалов возвращения из игры – общая

круговая чаша, где каждый произносит слова благодарности за игру и делится свежими впечатлениями.

За уже немалое время существования игр мастера и игроки разработали и другие способы предупреждения и преодоления психологических трудностей на играх и после них. Так, для проведения игры обычно выбирается уединенное место, где минимальна вероятность появления посторонних (отдаленный лесной уголок или городская квартира). Во время игры участники живут в особой игровой реальности, которую сами же и создают, и стараются, чтобы их костюмы и поведение были естественны для неё. Случайные свидетели действия из «внешнего» мира – местные жители, грибники, гопники, представители закона – воспринимают происходящее иначе и могут, к примеру, попытаться вмешаться и навести порядок, иногда агрессивно. К счастью, контакты с неигровой реальностью чаще сводятся к забавным недоразумениям, о которых с удовольствием рассказывают байки. Но, как уже говорилось, ролевая игра живого действия – предприятие куда более серьезное, чем может показаться. Играющие совместными усилиями моделируют игровую реальность и вживаются в неё. Непрошенные вторжения внешнего мира в игру отвлекают участников, выбивают их из роли, могут вынудить нелогично завершить начатый сюжет. Все это не только портит общее впечатление от игры, но и чревато болезненными последствиями для игроков. Впрочем, у ролевиков есть свои способы и для того, чтобы при необходимости временно выйти из игры или включить в игру внешние непредсказуемые обстоятельства.

Человеческому сознанию присуще воспринимать сконструированные в воображении образы и события как реальные, именно поэтому игровые события могут переживаться так же остро, как настоящие. На этом свойстве психики основан метод современной психотерапии, который получил название «изменение личностной истории». С помощью этого метода человек может сделать более радостным свое настоящее и будущее, мысленно изменив к лучшему травматичные переживания прошлого. На ролевой игре живого действия при глубокомврлинге личный опыт игрока дополняется опытом игрового персонажа, как прожитым во время игры, так и присутствующим в его вымышленной «предыгровой» биографии. Это точно также может привести к серьезным изменениям в жизни после игры. Игрок словно бы заимствует на время навыки, качества и личную историю персонажа и пробует их в максимально безопасных условиях игры, а дальше все может произойти, как в старинной сказке: актер нашел на дороге маску, надел ее, играл в ней, а потом не смог снять – она приросла к лицу. Вероятность, что игра принесет пользу, становит-

ся выше, если качественно продумать персонажа, грамотно поставить перед собой задачи. Очень важна способность игрока к анализу своих действий и переживаний во время игры.

Впрочем, положительные изменения происходят далеко не всегда, и поглощенность игровой реальностью может иметь и неблагоприятные последствия, вплоть до полного разрыва контакта с реальным миром. Мир игры кажется ярче, красивее, он более насыщен интересными событиями и возможностями и, что важно, более безопасен, чем реальность. По сравнению с ним реальный мир может показаться скучным и тусклым, и вполне естественно возникает желание снова попасть на игру и погрузиться в альтернативную реальность, но именно так может начаться игровая зависимость.

Подводя итог, повторим, что ролевая игра содержит огромный потенциал для личного развития своих участников и, как всякий мощный инструмент, может принести как пользу, так и вред. Хотелось бы, чтобы игроки осознавали это и использовали игру себе на благо, избегая дурных последствий. Очарование ролевой игры кроется в том, что она позволяет людям попробовать себя в ином качестве и в иных условиях. Игра дает человеку свободу, столь дерзкую, что многие осмеливаются о ней только мечтать: выбрать по своему вкусу самую действительность, в которой жить.

Литература

1. Игра [Электронный ресурс] <http://www.psychodic.ru/> (Режим обращения: 14.09.2015)
2. Ролевая игра [Электронный ресурс] <http://www.xliby.ru/> (Режим обращения: 11.09.2015)
3. Сущность ролевой игры (Электронный ресурс) <http://www.e-reading.by/> (Режим обращения: 12.09.2015)
4. Театрализация и ролевые игры [Электронный ресурс] <http://tourlib.net/> (Режим обращения: 11.09.2015)

© В.А.Чернобровкин, М.В.Обухова, 2016

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

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ключевые слова: подростки с умственной отсталостью, нарушение поведения, особенности поведенческих нарушений.

Keywords: adolescents with mental retardation, behavioral disorders, particularly behavioral disorders.

Аннотация.

В данной статье описываются результаты исследования особенностей поведенческих нарушений у подростков с умственной отсталостью. Представлена программа по снижению проявления выявленных поведенческих нарушений.

Annotation.

This article describes the results of studies of the behavioral disorders in adolescents with mental retardation. Presenting the program to reduce the symptoms identified behavioral disorders.

Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам, т.е. проблеме поведенческих нарушений.

На особенности поведенческих нарушений подростков с умственной отсталостью влияет совокупность факторов различной природы (социальных, психологических, биологических, экономических, индивидуально-личностных и социально-педагогических), длительное негативное воздействие которых на человека приводит к перенапряжению адаптационных механизмов личности и поиску новых алгоритмов и форм поведения, которые позволят быстрее адаптироваться к существующей ситуации или совладать с трудной жизненной ситуацией. Для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии). Не способность правильно выбирать конструктивные

способы разрешения проблем может стать причиной поведенческих нарушений [5, с. 112].

Особенности поведения подростков с умственной отсталостью варьируются довольно в широком диапазоне: от доброжелательности, общительности, подчиняемости и послушания до чрезмерной драчливости или хулиганства, жестокости к другим людям или животным, тяжёлых разрушений собственности, воровстве, лживости, прогулах в школе и уходах из дома, необычно частых и тяжёлых вспышках гнева.

Исследованием вопроса занимались учёные: Б.Н. Алмазов, И.М. Бгажнокова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, Е.В. Заика, Е.В. Змановская, Д.Н. Исаев, В.К. Кузьмина, В.В. Лебединский, М.В. Малинаускене, Я. Н. Николаенко, П.О. Омарова, С.Я. Рубинштейн, Л.М. Шипицина и др.

Целью нашего исследования является выявление особенностей проявления поведенческих нарушений у подростков с умственной отсталостью и проведение работы по снижению выявленных поведенческих нарушений у данной категории детей.

Мы предполагаем, что поведенческие нарушения в подростковом возрасте определяются направленностью копинг-стратегий и проявляются в наличии агрессии, тревожности, слабости волевого контроля. Специально организованная коррекционная работа позволит снизить проявления данных поведенческих нарушений у подростков с умственной отсталостью.

В состав диагностической программы вошли методики: «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус (в адаптации Т.Л. Крюковой), опросник Басса-Дарки (модификация Г.В. Резапкиной) и методика «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор (адаптация Т.А. Немчина) [6].

Исследование проходило на базе ГОУ ТО «Тульский областной центр образования». В исследовании приняли участие подростки в возрасте от 15 до 17 лет с диагнозом «умственная отсталость».

Результаты исследования показали, что копинг-стратегии определяют состав поведенческих нарушений. При исследовании у 66,7% подростков с умственной отсталостью зарегистрирована направленность копинг-стратегий на конфронтацию и 66,7% – на бегство-избегание. На дистанцирование направленно 55,5% учащихся и 55,5% – на поиск социальной поддержки.

Наиболее распространенной формой отклоняющегося поведения является агрессия, которая выявлена у 55,5% подростков. Самой распространенной формой агрессивного поведения является обидчивость, выявленная у 55,5% подростков. Негативизм и раздражение зарегистрированы

у 44,4% испытуемых. У 33,3% обследуемых подростков выражена физическая и у 33,3% словесная агрессии. Косвенная агрессия проявляется лишь у 22,3% испытуемых.

Слабость волевого контроля выражена у 44,4% испытуемых. Высокая готовность к реализации деликвентного поведения зарегистрирована у 33,3% участников эксперимента, у 22,3%- преодоление норм и правил.

Диагностика уровня тревожности показала, что больше половины испытуемых имеют высокий уровень тревожности (44,4%) и средний, с тенденцией к высокому (22,3%). У 33,3% учащихся выявлен средний уровень тревожности с тенденцией к низкому.

У 33,3% испытуемых отсутствуют ярко-выраженные поведенческие нарушения.

Результаты диагностической программы легли в основу коррекционной программы, направленной на снижение проявления выявленных поведенческих нарушений у подростков с умственной отсталостью. Данная программа представлена в виде социально – психологического тренинга, в основу которого легли разработки О. Златогорской [1], Т.П. Смирновой [2], Н.А. Сакович [3], К.М. Фопель [4]. Программа рассчитана на 12 занятий продолжительностью до 30 минут каждое.

Данная программа базируется на следующих основных принципах коррекционной работы: 1) принцип единства диагностики и коррекции; 2) принцип гуманности; 3) принцип системности; 4) принцип деятельностного подхода; 5) принцип комплексности; 6) принцип педагогического оптимизма.

Реализация диагностической программы позволила выработать индивидуально – дифференцированный подход к данной категории детей с целью снижения выявленных поведенческих нарушений.

Таким образом, анализ результатов экспериментальной работы позволяет говорить об эффективности программы, направленной на снижение выявленных поведенческих нарушений у подростков с умственной отсталостью. Эффективность программы подтверждается снижением выраженности агрессивного поведения, тревожности и слабости волевого контроля у подростков с умственной отсталостью в данной группе.

Литература

1. Златогорская О. На тропе доверия. Программа коррекции агрессивного поведения подростков // Школьный психолог. №№30, 31. 2003.
2. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов: Феникс, 2004. – 160 с.
3. Сакович Н.А. Игры в игры. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.

4. Фопель К.М. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. – М.: Генезис, 2011. – 240 с.
5. Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения. – Свердловск: Поиск, 2006. – 318 с.
6. Степанова Н.А., Лобанова А.В. Профилактика виктимного поведения как основа психологической безопасности подростков: монография.- Тула, 2011.

© И.А.Черных, 2016-04-02

УДК 376

Е.Г. Чигинцева

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

ПРОБЛЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ЛОГОПУНКТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, логопедический пункт.

Аннотация. В статье рассмотрены нормативно-правовые и организационные аспекты функционирования логопедических пунктов МДОУ.

К концу XX века в России произошло увеличение количества детей с фонетическими нарушениями речи, что обусловлено резким повышением разного рода патологий у детей и взрослых, в том числе и речевых. Вследствие этого затrudняется работа логопедов, работающих на логопунктах дошкольных учреждений, все сложнее становится организовать эффективную коррекционную работу. Статистические данные последних десятилетий показывают, что число детей с речевой патологией выросло до 40-50 % от общего числа детей дошкольного и младшего школьного возраста (А.Г.Прытко, Е.А.Соболева, Т.Б.Филичева и др.), тогда как на конец 50-х годов XX в. данное число детей не превышало 17 % (Б.М. Гриншпун, М.Е. Хватцев и др.).

Дошкольное образовательное учреждение и специализированные группы для детей с нарушениями речи являются первой ступенью непрерывного образования и входят в систему общественного дошкольного воспитания. Специальным детским садам и коррекционным группам дет-

ских садов общеразвивающего типа принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии дошкольников при наличии у них речевого недоразвития и вторичных психологических отклонений в их преодолении и компенсации (Т.А.Власова, Е.Ф.Рау, М.Ф.Фомичева, Чиркина Г.В.). Поскольку успех ранней коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста зависит во многом от уровня организации логопедической помощи в детском саду (специализированной группе), поэтому встает проблема организации эффективного коррекционно-образовательного процесса в логопедической группе детского сада. Дошкольные логопункты в сравнении с логопедическими группами не имеют правовой поддержки и это во многом затрудняет организацию работы на дошкольных логопунктах.

Проблемы в организации работы на дошкольных логопунктах заключается в следующем:

В логопедической группе состав детей не меняется в течение года, на одного логопеда приходится до 12 человек, в зависимости от речевого заключения. На логопункт дети поступают и выбывают в течение года, при этом одновременно у одного логопеда занимаются 20-25 человек. В логопедической группе дети имеют одинаковое речевое заключение, что определяет программу занятий. На логопункте одновременно занимаются дети с различными речевыми заключениями (ФФНР, ОНР, логоневроз). В логопедических группах основная цель пребывания ребенка – исправить дефекты речи. Когда ребенок приходит в образовательный центр, прогимназию, группы гармонического развития, группы по подготовке к школе, основная цель, в отличие от логопедических групп, – не исправление дефектов речи, а интеллектуальное развитие. Поэтому логопеду в данных учреждениях отведено малое количество времени для коррекции звукопроизношения.

На сегодняшний день вопрос нормативно-правового и организационного аспектов функционирования логопедических пунктов МДОУ является нерешенным. В регионах РФ, областях и районах разработаны положения о логопунктах, утвержденные органами управления образованием. При их создании все образовательные учреждения пользуются инструктивным письмом Министерства образования РФ «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения» от 14.12.2000 г. Проблема заключается в том, что, этот документ не учитывает специфику дошкольных учреждений. Поэтому существует необходимость повышения нормативно-правовой поддержки логопунктов в дошкольных учреждениях.

Еще одной важной проблемой в организации работы дошкольных логопунктов является, то, что для работы логопунктов не выпускается достаточного числа учебно-методических пособий.

Все существующие проблемы в организации работы логопункта в дошкольном учреждении нуждаются в рассмотрении и разработке, так как все это накладывает определенный отпечаток на логопедическую работу в целом.

41. Кувшинова И.А. Обеспечение безопасности в детских образовательных учреждениях : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / И.А. Кувшинова. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 184 с.

42. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование" / Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г.- Магнитогорск, 2014.

© Е.Г.Чигинцева, 2016-04-02

УДК 373

О.А.Чичушкина

МДОУ «ЦРР – д/с № 160»,
г.Магнитогорск

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ключевые слова: здоровьесбережение, дошкольное образовательное учреждение.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема организации здоровьесберегающей деятельности в дошкольном образовательном учреждении, описан практический опыт реализации здоровьесберегающих мероприятий в МДОУ «ЦРР – д/с № 160» г. Магнитогорска.

В последние годы в организации жизни детей в дошкольных учреждениях наблюдается значительное увеличение объема учебно-воспитательной работы в области сенсорного, умственного, всестороннего развития. При этом отмечается некоторая диспропорция между увеличением умственной нагрузки, которую ребенок получает в результате большого потока информации, и недостаточной двигательной активностью детей. Анализ ситуации, связанной с состоянием здоровья детей, показывает, что наиболее распространёнными заболеваниями

среди детей являются дыхательные (бронхит, ОРЗ), дефекты осанки (сколиозы, плоскостопие).

Учитывая все факторы формирования организма ребёнка, индивидуальные особенности детей, коллективом нашего дошкольного учреждения, в сфере охраны и укрепления здоровья детей, решаются ряд задач. Одна из годовых задач нашего МДОУ № 160 г. Магнитогорска: совершенствование работы по охране и укреплению здоровья детей посредством формирования начальных представлений о здоровье, здоровом образе жизни и правилам личной безопасности.

Основная цель работы нашего дошкольного образовательного учреждения – предоставить ребёнку наиболее благоприятные здоровьесберегающие условия для развития, которые характеризуются психолого-педагогическими условиями воспитания и обучения, содержанием и методами, характером взаимодействия педагогов с детьми и построением развивающей среды. Для реализации данной цели перед нами стоят следующие задачи:

- Охранять и укреплять здоровье детей:
- Совершенствовать их физическое развитие.
- Повышать сопротивляемость защитных свойств организма.
- Улучшать физическую и умственную работоспособность.
- Формировать у всех участников образовательного процесса осознанное отношение к своему здоровью.
- Воспитывать в детях, родителях потребность в здоровом образе жизни, как показателе общечеловеческой культуры.
- Развивать основные физические способности (силу, быстроту, ловкость, выносливость и др.) и умение рационально использовать их в различных условиях.
- Формировать и совершенствовать двигательные умения и навыки.
- Способствовать усвоению правил соблюдения гигиенических норм и культуры быта, связывая воедино элементы анатомических, физиологических и гигиенических знаний.
- Создать оптимальный режим дня, обеспечивающий гигиену нервной системы ребёнка, комфортное самочувствие, нервно-психическое и физическое развитие.

Для реализации задач, намеченных программой в ДОУ, созданы следующие условия.

- Имеется зал для физкультурных и музыкальных занятий, который оборудован необходимым инвентарём: гимнастическая скамейка, спортивные маты, гимнастическая стенка, имеются в наличии

резиновые мячи, обручи, мешочки с песком, канат, кегли и другое необходимое оборудование, гимнастические мячи, скакалки.

• В каждой возрастной группе имеются атрибуты для проведения подвижных игр, игр-забав. Уголки движения (спортивные уголки), где дети занимаются как самостоятельно, так и совместно с педагогов.

• Имеется картотека подвижных игр, комплексы по закаливанию, картотека прогулок, картотека физкультминуток и пальчиковых игр.

• На прогулке зимой дети ходят на лыжах, играют в хоккей, летом играют в футбол, что является немаловажным фактором оздоровления. Круглый год на свежем воздухе проводим оздоровительный бег. Доказано что бег на свежем воздухе стимулирует кровообращение и дыхательную, и сердечно сосудистую системы, а также способствует снятию психоэмоционального напряжения.

• Закаливание обеспечивает тренировку защитных сил организма, повышает устойчивость к воздействию меняющихся факторов окружающей среды и является необходимым условием оптимального развития ребёнка.

В нашем ДОУ проводится комплекс закаливающих мероприятий:

- Соблюдение температурного режима в течение дня;
- Правильная организация прогулки и её длительность;
- Соблюдение сезонной одежды во время прогулок, учитывая индивидуальное состояние здоровья детей;
- Мытьё прохладной водой рук по локоть, шеи, верхней части груди (индивидуально);
- Ходьба по сырому песку (летом), коврику (в межсезонье);
- Релаксационные упражнения с использованием музыкального фона (музыкотерапия);
- Использование элементов психогимнастики на занятиях по физкультуре.

Большое внимание уделяется питанию. Организация полноценного, сбалансированного питания детей – **одно из важных направлений деятельности** нашего образовательного учреждения. В ДОУ организовано 5 разовое питание согласно 10 дневному меню, разработанного на основе физиологических потребностей в пищевых веществах и норм питания, согласованного Роспотребнадзором, меню составлено с учетом энергетической ценности (калорийности) суточного рациона пищи. В меню представлены разнообразные блюда, исключены их повторы. Между завтраком и обедом дети получают соки или фрукты. В ежедневный рацион питания включены основные продукты, овощи,

фрукты и остальные продукты (творог, рыба 2-3 раза в неделю). Таким образом, детям обеспечено полноценное, сбалансированное питание.

Для проведения **профилактических мероприятий** в нашем дошкольном учреждении имеется медицинский кабинет со специальным оборудованием: кварцевые лампы, бактерицидные лампы, а так же каждая группа оборудована стационарной кварцевой лампой.

Каждая минута пребывания ребёнка в д/саду должна способствовать укреплению здоровья детей. Эта задача решается также в следующих направлениях:

- привитие стойких культурно-гигиенических навыков;
- обучение уходу за своим телом, навыкам оказания элементарной помощи;
- формирование элементарных представлений об окружающей среде;
- формирование привычки ежедневных физкультурных упражнений;
- формирование представлений о том, что полезно, и что вредно для организма;
- выработка у ребёнка осознанного отношения к своему здоровью, умение определить свои состояния и ощущения;
- обучение детей правилам дорожного движения, поведению на улицах и дорогах.
- «С» витаминизация третьих блюд
- Аромотерапия
- В зимний период детям выписывается, через меню, лук и чеснок.
- **Кислородный коктейль.**

Ежеквартально проводится прием кислородного коктейля в ДОУ. Кислородный коктейль – это сок, фито раствор или любой другой напиток, насыщенный кислородом до состояния нежной воздушной пены. Его употребление компенсирует недостаток Кислорода или, говоря медицинскими терминами - устраняет гипоксию. По влиянию на организм небольшая порция коктейля равнозначна полноценной лесной прогулке. Что актуально для нашего города Магнитогорска.

Во всех группах имеются отдельные спальные комнаты, где каждый ребёнок имеет свою кровать, которую ежедневно заправляет самостоятельно в старшем возрасте, следит за тем, чтобы она аккуратно и эстетично выглядела, расправляет складочки, морщинки. В младшей группе педагог обращает внимание на внешний вид заправленных кроватей, помогает детям, формирует мотивацию.

Перед сном дети стараются бесшумно заходить в спальню, тихо раздеваются и аккуратно складывают одежду на стулья, не мешая засыпающим детям.

Ежедневно педагоги прививают детям стойкие культурно-гигиенические навыки по уходу за своим телом, зубами, носом.

Огромную роль в укреплении здоровья ребёнка, развитии основных физических качеств, элементарных правил самоконтроля, играют физкультурные занятия. Планирование физкультурных занятий осуществляется в соответствии с ФГОС, соответствующими возрастным особенностям детей. На занятиях соблюдаются все его части. Некоторые занятия проводятся с музыкальным сопровождением. Специально подобранная музыка, как показывают наблюдения, создаёт положительный настрой у детей, увеличивает работоспособность, благотворно влияет на нервную систему и улучшает координацию движений. Эмоциональное благополучие ребёнка в д/саду достигается за счёт проведения разнообразных, интересных и увлекательных развлечений, тематических досугов, праздников, в которых принимают участие и родители. Лечебно-профилактическую работу осуществляют: медицинская сестра, врач из поликлиники, курирующий детей детского сада. Валеологическое просвещение родителей направлено на создание доброжелательной психологической среды в семье.

Педагогом разрабатываются консультации для родителей, которые выставляются в папках-передвижках в родительских уголках.

Проводятся «Дни здоровья» совместно с родителями, организуются конкурсы «Мама, папа, я — здоровая семья» в группах.

В ДОУ соблюдаются правила по охране труда, и обеспечивается безопасность жизнедеятельности воспитанников. Своевременно проводятся инструктажи, разработаны инструкции и правила по охране труда и технике безопасности. В детском саду соблюдаются санитарно-гигиенические условия - это питьевой, световой, тепловой, воздушный режимы.

В результате совместной работы медицинского и педагогического персонала по охране жизни и укреплению здоровья детей отмечается:

- снижение частоты заболевания на одного ребенка;
- снижение показателей пропущенных дней по болезни на одного ребенка;
- протекание заболеваний без осложнений в более легкой форме;
- повышение психоэмоционального статуса ребенка.

В детском саду действует кружок «Крепыш». Педагог работает по своей авторской программе целью которой является: «формирование

правильной осанки и профилактики плоскостопия с детьми дошкольного возраста в процессе коррекционно-оздоровительной работы».

Детский сад участвует в программе совместного сотрудничества с учреждениями по дополнительному образованию г. Магнитогорска УЦ «Галактика», ФОК, для здоровьесбережения воспитанников.

В учебном центре «Галактика» с детьми проводятся занятия по валеологии, которые включены в непосредственную учебную деятельность.

Кружок по аэробике и танцам.

В газете ДОО «Детский сад со всех сторон» ведется постоянная колонка по здоровьесбережению и формированию здорового образа жизни.

Литература

1. Волосникова Т. В. Проблема взаимодействия дошкольного учреждения и родителей по оздоровлению детей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2011. - Т. 71. - № 1. - С. 31-35.
2. Епифанов В. А. Выпрями спинку : советы семьи академиков Епифановых. – М. : Эксмо , 2011. – 156 с. Свердловская ОУНБ; КХ; Формат С; Инв. номер 2326710-КХ
3. Зайденварг Г. Положительный баланс // Счастливые родители. - 2011. - N 12. - С. 68-72.
4. Кириллова Ю. А. Подвижные игры на свежем воздухе в зимний период для родителей с детьми от 3 до 7 лет // Дошкольная педагогика. - 2012. - № 2. - С. 4-8.
5. Коняева Л. Будь здоров, малыш! : валеологическая газета - одна из форм сотрудничества ДОО с семьей // Дошкольное воспитание. – 2004. - N 11. - С. 16-21.
6. Стратегия развития : здоровое поколение // Обруч : образование, ребенок, ученик. – 2007. - N 1. - С. 2-8.
7. Ушакова В. Т. Сотрудничество с семьей в вопросах оздоровления дошкольников // Дошкольная педагогика. - 2010. - N 8. - С. 55-56.
8. Юматова Д. Б. Технология самосбережения здоровья и жизненного оптимизма в работе со старшими дошкольниками // Дошкольная педагогика. - 2010. - N 4. - С. 8-12.
9. Программное пособие Тарасовой Т.А. Я и моё здоровье.// Валеологические занятия и умения детям дошкольного возраста. - 1997. - Челябинск.

© О.А.Чичушкина, 2016-04-02

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: нарушения речи, коррекция нарушений речи, информационно-коммуникационные технологии.

Keywords: *speech disorders, correction of speech disorders, information and communication technologies.*

Аннотация. В статье представлены преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе. Кроме этого, дан обзор на существующие электронные пособия, получившие положительную оценку от логопедов-практиков, а также даны рекомендации по использованию ИКТ на логопедических занятиях.

Annotation. *The article presents the advantages of using information and communication technologies in speech therapy work. In addition, an overview of existing electronic aids have received a positive evaluation from speech therapists and practitioners, as well as recommendations on the use of ICT in the speech therapy sessions.*

В настоящее время количество детей с различными нарушениями речи увеличивается, поэтому активно развивается теория и практика коррекционной педагогики, появляются инновационные методы и средства для решения коррекционных задач, которые ставит перед собой учитель-логопед. Также в России на сегодняшний день вводятся новые стандарты образования, требующие от педагогов использования на своих занятиях информационно-коммуникационных технологий. И эти требования оправданы, так как при использовании ИКТ на занятиях значительно повышается эффективность обучения и коррекционно-педагогического процесса. "Применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с

нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности" - отмечает О. И. Кукушкина [2].

Рассмотрим, какие именно преимущества дает учителю-логопеду при проведении своих занятий использование ИКТ. В первую очередь специальные компьютерные программы помогают реализации важнейшего дидактического принципа - принципа наглядности. И здесь, благодаря возможностям современного персонального компьютера, перед педагогом открывается широкий выбор яркого, интересного, реалистичного наглядного материала в виде изображений, анимаций, видео- и аудиоинформации. Все это безусловно способствует привлечению большего интереса детей к логопедическим занятиям и, следовательно, повышению мотивации детей к занятиям, а мотивация обучающихся, как известно, немаловажный компонент в коррекции нарушений речи. Также, благодаря заинтересованности детей в такой форме проведения занятий, можно избежать быстрого утомления детей на уроке.

У детей с нарушениями речи также могут наблюдаться и нарушения функционирования различных анализаторных систем. ИКТ позволяют осуществлять коррекционно-педагогическую работу с опорой на сохранные виды восприятия, благодаря разнообразию форм представления информации (изображения, аудио, видео). Кроме этого, и для детей с сохранными анализаторными системами представление информации в различных формах будет повышать познавательную активность детей.

Специальные компьютерные программы для логопедических занятий также способствуют привлечению родителей детей с нарушениями речи к коррекционно-образовательному процессу. За счет простоты использования такого рода программ родители могут выполнять домашние задания с детьми с включением заданий на компьютере. Это также поможет заинтересовать ребенка в выполнении домашнего задания, а родителям облегчить поиск наглядного материала.

Также стоит отметить и удобство использования средств ИКТ для самого учителя-логопеда. Во-первых, компьютерные технологии облегчают подбор наглядного материала, а также его хранение, что немаловажно в условиях небольших размеров кабинета логопеда или в его отсутствии. Во-вторых, компьютерные технологии позволяют экономить средства на многочисленных дидактических играх, многие из которых можно заменить компьютерными программами свободного доступа или созданными самим логопедом с помощью современного программного обеспечения.

Кроме этого, в случае создания компьютерных программ для логопедических занятий самим логопедом достигается индивидуализация коррекционного процесса. Логопед самостоятельно разрабатывает игры и

упражнения с учетом уровня речевого развития, структуры дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии в виде специально разработанных программ в коррекционной логопедической работе имеют большое количество преимуществ и положительных сторон, поэтому использование таких средств в работе логопеда целесообразно и обоснованно.

Рассмотрим подробнее, в каком виде ИКТ применяется в образовательном процессе. Специализированные компьютерные средства обучения представляют собой единые программно-методические комплексы, поддерживающие коррекционно-образовательный процесс на различных этапах, раскрывающие проблемные моменты в обучении детей и обеспечивающие наиболее оптимальный путь включения данного программного продукта в систему коррекционного обучения [3]. Положительно оценивается логопедами-практиками такая готовая программная продукция, как "Видимая речь" [1], "Развитие речи. Учимся говорить правильно", "Игры для Тигры" [4], "Малышам о звуках". Кроме этого, имеется возможность создания собственных электронных пособий и программ. Это обеспечивается многообразием конструкторов, однако, наиболее популярным и простым в использовании является Microsoft Office Power Point. С помощью данного программного обеспечения учитель-логопед может создавать собственные игры и упражнения, необходимые ему в работе с конкретным ребенком или с группой детей с учетом всех индивидуальных особенностей.

Для реализации коррекционных задач необходимо использовать компьютерные программы, которые могут служить одним из средств оптимизации процесса коррекции речи как на индивидуальных, так и на подгрупповых и фронтальных занятиях. Однако, для этого необходимо наличие специального оборудования. Для использования ИКТ в виде специальных программ на индивидуальных занятиях будет достаточно наличия персонального компьютера, мыши, аудиокolonок. На подгрупповых и фронтальных занятиях потребуется также и специальное оснащение кабинета проектором и проекционным экраном.

Необходимо отметить о том, что существуют определенные рекомендации по организации и проведению занятий с использованием компьютерной техники. Рассмотрим данные рекомендации:

1. Непосредственно образовательную деятельность с использованием компьютеров для детей 5 - 7 лет следует проводить не более одного в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, в среду и в четверг.

2. После работы с компьютером с детьми проводят гимнастику для глаз.

3. Непрерывная продолжительность работы с компьютером в форме развивающих игр для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6 - 7 лет - 15 минут. Для детей, имеющих хроническую патологию, часто болеющих (более 4 раз в год), после перенесенных заболеваний в течение 2 недель продолжительность непосредственно образовательной деятельности с использованием компьютера должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет - до 10 мин.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий на логопедических занятиях способствует повышению познавательный интереса детей на занятиях, повышению их положительного эмоционального настроения, более полному усвоению материала, и как следствие, более высокой эффективности коррекционно-педагогической работы. Однако, использование новых технологий не должно полностью вытеснять традиционные методы образовательного процесса. Коррекционно-образовательный процесс должен выстраиваться на основе разнообразная, гармоничного сочетания различных методов и средств достижения коррекционно-образовательных целей, как традиционных, так и инновационных. Только грамотно выстроенная деятельность учителя-логопеда может привести к достижению положительного результата - коррекции нарушений речи.

Литература

1. Королевская Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски / Т. К. Королевская // Дефектология. - 1998. - №1, С. 47 - 55.

2. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы. / О. И. Кукушкина // Дефектология, 1994 - № 5, С. 3 - 9.

3. Лизунова Л. Р. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://pedsovet.org/forum/topic405.html> (дата обращения: 5.01.2016).

4. Репина З. А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. - 2004, № 5 (14), С. 285 - 287.

© Е.Л. Мицан, Д. Р. Шамсутдинова, 2016-02-10

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УСТРАНЕНИЯ ЛЖИ КАК МЕХАНИЗМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Ключевые слова: *ложь, психологическая защита, механизмы психологической защиты, подростковый возраст, нарушение зрения.*

Аннотация

Статья посвящена изучению лжи как механизма психологической защиты, которая возникает на фоне тревог, ранимости и переживаний собственного недостатка у подростков с нарушением зрения. В статье рассматриваются методы изучения лжи для ее дальнейшего устранения у данной категории детей.

Annotation

The article studies the lie as a psychological defense mechanism that occurs on a background of anxiety, vulnerability and lack of own experiences of adolescents with visual impairment. This article discusses the methods of studying the lie to its further elimination in this category of children.

Все родители сталкиваются с ложью своих детей, но мало кто вникает в причину возникновения этой лжи. По мере взросления случаи обмана учащаются и достигают своего пика в подростковом возрасте. Подростковый возраст – это период становления характера. В этом возрасте различные типологические варианты нормы выступают наиболее ярко, т.к. черты характера еще не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом. Именно в этом возрасте идет активный процесс формирования личности, ее усложнение, изменение иерархии потребностей. Данный период важен для решения задач самоопределения и выбора жизненного пути. Решение таких непростых вопросов существенно осложняется при отсутствии адекватного восприятия информации.

Дети с нарушением зрения осознают и часто пытаются «скрыть» или отрицать свой дефект, если о нем узнают окружающие. Они чувствуют себя скованно, неестественно и дискомфортно. Стесняются обра-

щаться за помощью. Бывают ранимы и чувствительны к критике. Все это негативно сказывается на становлении личности подростков с нарушением зрения.

Постоянно испытываемая тревожность, повышенная внушаемость, готовность к психологической защите ведет к колебаниям самооценки детей с нарушением зрения и заставляет их асоциальными методами добиваться желаемого. Все это может быть связано с активным включением психологической защиты в виде лжи как реакции на тревожность, неуверенность в себе, напряженность и неопределенность.

Начиная с раннего детства, и в течение всей жизни, в психике человека возникают и развиваются механизмы, традиционно называемые "психологические защиты", "защитные механизмы психики", "защитные механизмы личности". Эти механизмы как бы предохраняют осознание личности от различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и тревог, способствуют сохранению психологической стабильности, разрешению внутрличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

Таким образом, психологическая защита – это естественное противостояние человека окружающей среде. Она бессознательно предохраняет его от эмоционально-негативной перегрузки.

Проблему изучения лжи как механизма психологической защиты раскрывали отечественные и зарубежные ученые такие, как: З. Фрейд и А. Фрейд, П. Экман, К. Роджерс, Ф.В. Бассин, Б.Д. Карвасарский, Ф.Е. Василюк, В.В. Столин, Дж. Э. Вайлант и К. О. Вайлант.

Приоритет в постановке проблемы психологической защиты принадлежит З. Фрейду, который определял защиту как механизм, действующий в ситуации конфликта и направленный на снижение чувства тревоги, связанного с конфликтом [2]. Приоритет постановки проблемы психологической защиты в отечественной психологии принадлежит Ф.В. Бассину. Он называет психологическую защиту механизмом функционирования нормальной психики, который предупреждает возникновение разного рода расстройств [1, с.142].

Однако единства мнений по вопросу понятия защитных механизмов на сегодняшний день не существует, и конкретные проявления механизмов психологической защиты у человека остаются слабо изученными, хотя в реальной жизни и деятельности с ними приходится сталкиваться постоянно. Противоречивым представляется сопоставление понятий защитных механизмов с ложью. Некоторые исследователи считают, что эффективная работа механизмов психологической защиты приводит к снижению интенсивности эмоциональных переживаний и соответственно ослаблению их проявления во внешних признаках. Данный механизм может ослаблять и эмоции лжи, снижая эффективность ее методов. Дру-

гие же исследователи считают, что срабатывание механизмов психологической защиты негативно влияет на личностный рост такого человека, поведение его становится труднопредсказуемым, он может вредить сам себе, уходит от реальности и от тех проблем, которые ему надо решить в мир лжи, т.е. сами защитные механизмы часто порождают все новые и новые проблемы.

Цель исследования: изучить ложь как тип психологической защиты у подростков с нарушением зрения, разработать и провести программу психологического сопровождения по устранению лжи детей данной категории.

Объект исследования: ложь как механизм психологической защиты.

Предмет исследования: особенности лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что модель психологического сопровождения устранения лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения включает в себя знание ее основных характеристик и причин лжи как механизма психологической защиты и будет способствовать работе по ее изучению и устранению.

Исходя из гипотезы, можно выделить следующие *задачи*:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучить и обобщить на основе анализа различные подходы к определению следующих категорий: ложь, механизмы психологической защиты, подростковый возраст, нарушение зрения;

2. Составить и реализовать диагностическую программу, направленную на изучение лжи как механизма психологической защиты;

3. Составить и реализовать программу психологического сопровождения, направленную на коррекцию поведения и устранение лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения;

4. Провести количественный и качественный анализ результатов. Оценить эффективность проведенной работы.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме проявления лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения.

2. Формирующий эксперимент в единстве трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

3. Метод количественной и качественной обработки результатов.

Литература

1. Бассин Ф.В. О силе Я и психологической защите // Вопросы философии. 1969. №2. 118-126 с.
2. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Учебное пособие. - Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003.

© Ю.А.Шепилова, 2016-02-10

УДК 796; 374

Л.Н.Эйдельман

*Негосударственное образовательное учреждение
«Учебный центр фитнеса «Натали»,
г. Санкт-Петербург*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Ключевые слова:

здоровье, здоровьесберегающий подход, принципы здоровьесберегающего подхода, система дополнительного образования детей.

Аннотация

Реализация здоровьесберегающего подхода к образовательному процессу обусловлена применением ряда принципов, на которые опирается система ДОД - это принципы демократизации образования, гуманитаризации и гуманизации образовательного процесса, индивидуализации, педагогики сотрудничества. Немаловажное значение имеет спектр специфических принципов, на которых строится здоровьесберегающее обучение: принцип системности, культуросообразности и природосообразности.

Системой образования одной из основных педагогических задач декларируется сохранение здоровья, но реальная практика демонстрирует ухудшение здоровья детей. По данным Федеральной службы государственной статистики (2015) к 1-му классу 30% детей имеет проблемы со здоровьем, к 11-му – 65%. Уровень заболеваемости детского населения за последние 20 лет увеличился на 64,8% [1, с. 4-6]. Распространенность

ожирения среди мальчиков - 97,3 (на 1000 обследованных), среди девочек - 30,6 (на 1000 обследованных).

Тенденция, связанная с увеличением интенсивности обучения в начальных классах школы в сочетании с низкими функциональными возможностями, высокой частотой нарушений здоровья, отсутствием у детей мотивации к двигательной деятельности и преждевременным началом дошкольного систематического обучения вносит свой вклад в общее ухудшение здоровья и приводит к отрицательным социальным последствиям.

Помимо этого, исследованиями установлено, что: 1) уроки физического воспитания лишь в малой степени (на 10-18%) компенсируют дефицит движений, что явно недостаточно для профилактики отклонений в состоянии здоровья; 2) реализация программ по физическому воспитанию в общеобразовательных учреждениях не всегда даёт ожидаемый эффект при решении задач, связанных с укреплением здоровья детей; 3) преобладающий в массовой педагогической практике традиционный подход к обучению и воспитанию не способствует здоровью занимающихся.

В связи с этим, требуется принципиально новый подход при решении задач, связанных с оздоровлением детей в системе образования. Новые подходы предполагают преодоление старых стереотипов, форм и методов физического воспитания при решении задач оздоровления. Это обуславливает необходимость обратить пристальное внимание на систему дополнительного образования детей (ДОД), потенциальные возможности которого могут более полно обеспечить решение проблемы укрепления здоровья детей [5, с. 110-115]. Здоровьесберегающий подход к образовательному процессу обеспечивает приоритет ценности здоровья, являющимся важнейшим интегральным показателем, отражающим биологические и личностные характеристики ребёнка, условия воспитания, образования детей, их жизни в семье, качество окружающей среды, степень развития медицинской помощи.

Эффективность реализации здоровьесберегающего подхода в образовательном процессе обусловлена применением ряда принципов, на которые опирается система ДОД. В этой связи можно выделить принципы демократизации образования, гуманитаризации и гуманизации образовательного процесса, индивидуализации, педагогики сотрудничества.

Принцип демократизации образования – это изменение сути педагогических отношений, выход из системы подчинения и противостояния в систему сотрудничества взрослого и ребёнка.

Принцип гуманитаризации образования связан с формированием гуманитарного мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой.

Принцип гуманизации образования подразумевает создание максимально благоприятных условий для реализации интересов ребёнка и означает поворот всего учебно-воспитательного процесса к развитию творческой активности подрастающего поколения.

Большое значение в образовательном процессе имеет использование педагогом широкого спектра специфических принципов, на которых строится здоровьесберегающее обучение, среди которых мы выделяем следующие:

Принцип системности - основные положения которого направлены на интеграцию и на синтез целого. В связи с этим, особое значение приобретает осуществление связи между отдельными сторонами воспитания детей, в том числе соматопсихического с социокультурным. «Только человек культуры способен формировать своё здоровье (ибо оздоровительная функция является одной из основополагающих в физической культуре) на протяжении всей жизни, ведь здоровье сегодня – это, прежде всего, явление социокультурное» [3, с. 95]. Но, к сожалению, именно социокультурного компонента так не хватает в современный период физического воспитания детей.

Принцип культуросообразности изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность принципов его построения, расширяет культурные основы обучения и воспитания, вводит критерии творчества в деятельности субъектов образовательного процесса [2].

Принцип природосообразности заключается в том, что полноценное развитие каждого отдельного ребёнка возможно только при условии, что он сам является субъектом этого процесса, а воспитание – связано с учётом индивидуальных особенностей, с компенсацией и с коррекцией как физических, так и психологических, как поведенческих (внешних), так и духовных (внутренних) характеристик человека.

Важнейшим принципом является добровольный выбор ребёнком вида деятельности, педагога и объединения по интересам. Следствием этого является воспитание здорового человека, внутренний потенциал которого должен быть реализован более полно, который мыслится как креативная, полностью самоактуализировавшаяся личность.

Воплощением идеи применения здоровьесберегающего подхода в образовательном процессе системы ДОД выступает *педагогика успеха*. Успех в образовательном процессе является могучей движущей силой развития и реализации потенциальных возможностей личности - этот вывод признается сегодня в качестве одной из педагогических аксиом [4]. Анализ феноменологической сущности понятия «успех» показывает его связь с тремя категориями: *результативность* (достижение поставлен-

ных целей), *состояние* (душевное удовлетворение, достоинство, счастье, радость от своей деятельности) и *материальное благоприобретение* (общественное признание, успех, материальные блага). Более того, создаваемая ситуация «успеха» (совокупность условий, обеспечивающих достижение желаемых результатов и целей) в образовательном процессе включает у детей формирование ответственности и уверенности в себе. Последнее есть антитеза комплексу неполноценности, снижающему возможности самоутверждения и самореализации личности.

В заключении необходимо отметить, что здоровьесберегающий подход к образовательному процессу в системе дополнительного образования детей непосредственно связан с профессиональной подготовкой специалистов, которая определяет качество теоретической и практической стороны здоровьесохраняющей среды и обладает большим значением в организации работы по укреплению здоровья детей. От того, как будут подготовлены выпускники учебных заведений к выполнению своих профессионально-педагогических обязанностей в работе с детьми, какими педагогическими теориями и инновационными методами они овладеют в процессе учёбы, будет зависеть эффективность и качество здоровьесберегающего образования.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что гуманистические аспекты здоровьесберегающего образования, принципы системного, культуросообразного и природосообразного подходов, педагогика успеха позволяют обосновать сущность здоровьесберегающего подхода к организации образовательного процесса в системе дополнительного образования детей.

Литература

1. Баранов, А.А. Состояние, проблемы и перспективы организации медико-социальной помощи детям / А.А. Баранов, В.Ю. Альбицкий, Н.В. Устинова // Российский педиатрический журнал. – 2013. – №3. – С. 4-6.
2. Мареев, В.И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования [Электронный ресурс] / В.И. Мареев, Н.К. Карова, Е.С. Щипанкина. – Режим доступа // <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037> (Дата обращения 30.01.2014).
3. Николаев Ю.М. История и методология науки о физической культуре: учебно-метод. пособие / Ю.М. Николаев. – СПб. : Олимп-СПб, 2010.- С. 95.
4. Смирнова, Л.В. Генезис феномена "ситуация успеха" в истории отечественной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смирнова Лариса Владимировна. – Екатеринбург, 2001. – 10 с.

5. Эйдельман, Л.Н. Возможности дополнительного образования в решении проблемы укрепления здоровья детей / Л.Н. Эйдельман // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2014. – № 170. – С. 110-115.

© Л.Н. Эйдельман, 2016-04-18

УДК 376.37

О.В. Якушина

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

**РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Ключевые слова:

Логопедия, грамматический строй речи, общее недоразвитие речи (III уровень), развитие грамматического строя речи.

Keywords:

Speech therapist, grammatical structure of speech, general underdevelopment of speech (III level), the development of grammatical structure of speech.

Аннотация:

В данной статье рассмотрены проблемы развития грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Проанализированы причины и последствия нарушения грамматического строя речи, условия использования разработанного комплекса упражнений, направленного на развитие грамматического строя речи. Обоснована необходимость использования составленного авторами комплекса упражнений по развитию грамматического строя речи.

Annotation:

This article reveals issues of grammatical structure of speech development for children of preschool age with underdeveloped speech of the third level. Reasons and aftermath of disturbance grammatical structure of speech, conditions of using exercise complex that directed on grammatical structure of speech development was analyzed. The need of using author's exercise complex of grammatical structure of speech development was justified.

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности. [1]

Овладение грамматическим строем оказывает большое влияние на общее развитие ребенка (мышление, умение правильно излагать свои мысли, умение правильно пользоваться связной и монологической речью), что обеспечивает переход к изучению языка в школе.

Изучая речевое развитие детей с нормальным слухом и интеллектом, в 1969 году Р. Е. Левиной была выделена особая категория детей, у которых отмечалась несформированность всех языковых структур (фонетики, грамматики, лексики). Это нарушение в дальнейшем обозначили термином «общее недоразвитие речи».

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечаются аграмматизмы: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-

грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.[2]

Из вышесказанного можно сделать вывод, что формирование грамматического строя речи у детей с ОНР (III уровень) происходит с большими трудностями. Это объясняется тем, что грамматическая система языка основана на большом количестве правил, а грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические. Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложения развиваются у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, отличительной особенностью является более медленный темп усвоения. У детей с ОНР нарушены процессы овладения как морфологическими, так и синтаксическими единицами, обнаруживаются затруднения в выборе грамматических средств.

Основываясь на современных представлениях о грамматическом строе речи и его развитии в онтогенезе, а также учитывая структуру дефекта детей с III уровнем развития речи, нами была разработана система упражнений по развитию грамматического строя речи у данной категории детей старшего дошкольного возраста. Были включены различные задания по совершенствованию и закреплению навыков словообразования, словоизменения, синтаксической структуры предложения. Подобраны игры и упражнения различного содержания с учётом того, чтобы одни и те же грамматические формы в разных упражнениях и играх были представлены в разных интерпретациях, что способствовало бы закреплению знаний детей, применению ими знаний в любых обстоятельствах.

Учитывались следующие факторы: специфические характеристики дизонтогенетического хода развития детей с общим недоразвитием речи (III уровень); особенности усвоения детьми грамматических форм; последовательность формирования структур односоставных, двусоставных и распространенных предложений.

Система упражнений разделена на блоки, в соответствии с тем, развитие какого конкретно компонента грамматического строя проводится:

1. Развитие способности словоизменения.

Начало работы осуществлялось с форм существительных единственного и множественного числа Им. п., затем знакомили с формой Вин. п., т.к. она близка к форме Им. п. и является наиболее легкой формой по сравнению с другими. Далее последовательно формы Д.п. и Тв.п., как наиболее доступные и конкретные. В последнюю очередь знакомили с формами Р.п. и П.п., что диктуется связью некоторых форм этих падежей с предлогами, а предлоги долгое время затрудняют детей.

2. Развитие навыка согласования слов.

Обучение согласованию различных частей речи мы начали с согласования прилагательных с существительными, затем согласования существительных с глаголом, далее согласования существительных с числительными. При этом параллельно вели работу по развитию словарного запаса учащихся.

3. Развитие способности словообразования.

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой — оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР (III уровень) необходимо уделять особое внимание организации прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей.

Логопедическая развивающая работа была направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. Были использованы следующие способы образования слов: приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный. При этом развитие словообразования различных частей речи происходило последовательно-параллельно.

4. Развитие навыка понимания и употребления предлогов.

Слова, не имеющие номинативного значения (предлоги, союзы, междометия) выполняют определенную функцию в речи. Без знания этих слов дети не смогут овладеть структурой различных типов предложений и связной речью. У детей с ОНР (III уровень) наблюдается недостаточно полное понимание прочитанного материала, поэтому в нашем развивающем комплексе мы уделили особое внимание данному блоку упражнений.

5. Развитие навыка составления сложных предложных конструкций.

Формирование умения составлять предложения необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки детей к школе. В нашем развивающем комплексе мы предлагали детям составить предложения с опорой на серию сюжетных картинок (или картину).

Результаты диагностического исследования, проведенного после использования составленного нами развивающего комплекса позволяют говорить об улучшении уровня сформированности грамматического строя речи.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента свидетельствуют о повышении уровня сформирован-

ности грамматического строя речи у учащихся экспериментальной группы. Это позволяет нам предположить, что дальнейшее применение составленного нами комплекса коррекционных упражнений будет способствовать развитию грамматического строя речи у детей с ОНР (III уровень).

Литература

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: Союз, 1999. -220 с. 42.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии М., 1968 С.32

© О.В. Якушина 2016-04-20

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- 1. Александрова Инна Александровна**
студентка института педагогики, психологии и социальной работы
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск.
- 2. Асмаловская Оксана Анатольевна**
старший преподаватель кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.
- 3. Ашакова Александра Сергеевна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула.
- 4. Ашакова Анастасия Сергеевна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Надежда Николаевна Лебедева), г. Тула.
- 5. Белова Наталия Анатольевна**
учитель-логопед Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования №21», г. Тула.
- 6. Белоусова Татьяна Олеговна**
учитель-логопед высшей квалификационной категории, зам. директора по учебно-воспитательной работе МОУ "С(К)ОШИ № 3", г. Магнитогорск.
- 7. Бессчастлиная Олеся Юрьевна**
студентка института заочного обучения ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», (науч. рук-ль кандидат философских наук, доцент кафедры всеобщей истории института истории, филологии и иностранных языков Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.

8. **Бут-Гусаим Марина Валерьевна**
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.
9. **Горбунова Елена Александровна**
логопед высшей категории Государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) « Республиканский реабилитационный центр для детей и подростковой с ограниченными возможностями г. Нерюнгри», г. Нерюнгри, Якутия.
10. **Долгушина Наталья Александровна**
кандидат медицинских наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.
11. **Дорина Анна Андреевна**
студентка института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.
12. **Ефремова Марина Владимировна**
педагог-организатор МОУ "СОШ № 47" г. Магнитогорска;
студентка института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
13. **Замотаева Александра Валерьевна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль кандидат психологических наук, доцент Бут-Гусаим Марина Валерьевна), г. Тула.
14. **Захарова Наталья Николаевна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики института социально-педагогического и коррекционного образования Бердянского государственного педагогического университета, г.Бердянск, Украина.

15. **Зюзина Алёна Викторовна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль декан факультета психологии, кандидат психологических наук, доцент Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула.
16. **Ингель Фаина Исааковна**
доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории генетического мониторинга ФГБУ «НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина», г. Москва.
17. **Исаева Елена Викторовна**
кандидат педагогических наук, заведующий кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.
18. **Карасева Ольга Владимировна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Надежда Николаевна Лебедева), г. Тула.
19. **Колчина Варвара Витальевна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль заведующий кафедрой специальной психологии, кандидат психологических наук Лещенко Светлана Геннадьевна), г. Тула.
20. **Коннов Дмитрий Олегович**
студент направления подготовки 080400.62 Управление персоналом Факультета экономики, управления и права ОА НОВО "Московский психолого-социальный университет", г. Магнитогорск.
21. **Кувшинова Ирина Александровна**
канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.

22. **Кузьмина Татьяна Владимировна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Наталья Александровна Пешкова), г. Тула.
23. **Лебедева Надежда Николаевна**
старший преподаватель кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.
24. **Легостаева Татьяна Борисовна**
кандидат биологических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.
25. **Лещенко Светлана Геннадьевна**
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула.
26. **Мицан Елена Леонидовна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.
27. **Обухова Мария Вадимовна**
студентка института заочного обучения ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», (науч. рук-ль кандидат философских наук, доцент кафедры всеобщей истории института истории, филологии и иностранных языков Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.
28. **Орешкина Юлия Владимировна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула.
29. **Панченко Светлана Петровна**
логопед Государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) « Республиканский реабилитационный центр для детей и

подростковой с ограниченными возможностями г. Нерюнгри», г. Нерюнгри, Якутия.

30. Пахомова Ирина Михайловна

студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Оксана Анатольевна Асмаловская), г. Тула.

31. Пешкова Наталья Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.

32. Пыгалева Надежда Сергеевна

старший воспитатель, инструктор по физвоспитанию высшей категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.

33. Расстригина Анастасия Анатольевна

студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль декан факультета психологии, кандидат психологических наук, доцент Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула.

34. Самохина Елена Владимировна

студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Надежда Николаевна Лебедева), г. Тула.

35. Семихатская Светлана Владимировна

доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.

36. Синякова Екатерина Сергеевна

студентка института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.

- 37. Соколова Татьяна Сергеевна**
студентка института педагогики, психологии и социальной работы
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, заведующий кафедрой специального образования и медико-биологических дисциплин Елена Викторовна Исаева), г. Магнитогорск.
- 38. Степанова Наталия Анатольевна**
декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», кандидат психологических наук, доцент, г. Тула.
- 39. Сунагатуллина Ирина Ириковна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.
- 40. Темникова Анастасия Дмитриевна**
студентка института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
- 41. Трелюс Екатерина Владимировна**
студентка института заочного обучения ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», (науч. рук-ль кандидат философских наук, доцент кафедры всеобщей истории института истории, филологии и иностранных языков Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.
- 42. Утовкина Анна Вячеславовна**
педагог-психолог муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.
- 43. Фуреева Елена Павловна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.

44. **Чернобровкин Владимир Александрович**
кандидат философских наук, профессор Российской Академии Естествознания, доцент кафедры всеобщей истории института истории, филологии и иностранных языков ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
45. **Черных Ирина Андреевна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль декан факультета психологии, кандидат психологических наук, доцент Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула.
46. **Чигинцева Елена Геннадьевна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.
47. **Чигинцева Елена Геннадьевна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.
48. **Чичушкина Ольга Анатольевна**
воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.
49. **Шамсутдинова Дина Робертовна**
студентка института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.
50. **Шепилова Юлия Анваровна**
педагог-психолог Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр психолого-медико-социальной помощи» г.Тулы; студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль декан факультета психологии, кандидат

психологических наук, доцент Наталия Анатольевна Степанова), г.Тула.

51. Эйдельман Любовь Николаевна

генеральный директор Негосударственного образовательного учреждения «Учебный центр фитнеса «НАТАЛИИ», кандидат педагогических наук, соискатель учёной степени доктора педагогических наук, г. Санкт-Петербург.

52. Якимова Елена Сергеевна

студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Надежда Николаевна Лебедева), г. Тула.

53. Якушина Ольга Валерьевна

студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной психологии Надежда Николаевна Лебедева), г. Тула.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ.....	3
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	4
Захарова Н.Н. Использование рекреационных ресурсов Приазовья в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья	4
Аксенова Е. В., Сунагатуллина И.И. Реализация медико-биологических технологий в образовании через игровой процесс.....	9
Александрова И.А., Сунагатуллина И.И. Реализация здоровьесберегающих технологий в логопедической работе	13
Асмаловская О.А., Ашакова А.С. Формирование фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с функциональной дислалией	20
Асмаловская О.А., Орешкина Ю.В. Развитие звукового анализа у слабослышащих детей младшего школьного возраста.....	23
Асмаловская О.А., Пахомова И.М. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.....	26
Ашакова А.С. Обогащение словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ринолалией.....	29
Белова Н.А. Биоэнергопластика как современная здоровьесберегающая технология, используемая при коррекции полиморфной дислалии у детей старшего дошкольного возраста.....	33

Белоусова Т.О.	
Социально – психологическая адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи в социуме в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната ...	39
Чернобровкин В.А., Бессчастная О.Ю.	
Новые технологии и организационные структуры в социально-культурном сервисе и туризме	43
Горбунова Е.А.	
Основные направления коррекционно-профилактической работы с детьми с церебральным параличом первого года жизни	50
Долгушина Н.А.	
Гигиеническая оценка неканцерогенного риска здоровью детей, проживающих на территории промышленного города с высоким уровнем химического загрязнения атмосферного воздуха	54
Мицан Е.Л., Дорина А.А.	
Формирование семантических полей у детей с нарушениями речи	58
Кувшинова И.А., Ефремова М.В.	
Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии	62
Замотаева А.В.	
Психологическое изучение самосознания подростков с задержкой психического развития	70
Зюзина А.В.	
Коррекция личности подростков с задержкой психического развития в структуре межличностных отношений	74
Ингель Ф.И., Легостаева Т.Б.	
Зависимость нестабильности генома детей дошкольного возраста от показателей качества жизни и психосоциальных проблем их семьи (многопараметровое исследование, проведенное в Магнитогорске)	78
Исаева Е.В., Дорина А.А.	
Тотальная афазия при поражении правого полушария и вопрос о полушарной доминантности	82

Исаева Е.В., Соколова Т.С. Применение информационно-коммуникационных технологий в системе логопедической работы	86
Карасева О.В. Развитие навыков языкового анализа и синтеза у учащихся 1 класса.....	91
Чернобровкин В.А., Коннов Д.О. Развитие туризма в Российской Федерации: основные направления и возможные перспективы.....	95
Кувшинова И.А. Причины опасных и чрезвычайных ситуаций в детских образовательных учреждениях	102
Кузьмина Т.В. Выявление особенностей коммуникации и самооценки старшекласников с ЗПР.....	112
Лебедева Н.Н., Якимова Е.С. Выявление предпосылок нарушения письма, обусловленного недоразвитием фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	117
Лещенко С.Г., Колчина В.В. Коррекция интонационной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.....	121
Мицан Е.Л. Разносторонняя физическая подготовка детей как критерий выполнения норм комплекса ГТО	126
Мицан Е.Л., Исаева Е.В. Эффективность использования компьютерной программы «ГАРФИЛД» в логопедической коррекции дисграфии	129
Панченко С.П. Формирование речевого дыхания у детей с ОВЗ	134
Пыталова Н.С. Особенности организации опытно – экспериментальной деятельности с детьми раннего дошкольного возраста.....	137

Расстригина А.А. К вопросу о формировании межличностного восприятия у подростков с задержкой психического развития	142
Самохина Е.В. Логопедические игры как средство закрепления навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).....	145
Семихатская С.В. Речевое развитие детей с нарушением зрения	150
Синякова Е.С. Проблема формирования транспортной культуры у школьников	155
Кувшинова И.А., Темникова А.Д. Диагностический инструментарий отслеживания уровня развития естественнонаучного мышления.....	159
Чернобровкин В.А., Трелюс Е.В. Автоматизация ресторанов как перспективное направление инноваций на рынке общественного питания.....	167
Утовкина А.В. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников	171
Фурсева Е. П. Использование нейропсихологического исследования детей с ЗПР в коррекционно-логопедической работе	176
Чернобровкин В.А., Обухова М.В. Ролевая игра как психотерапевтический метод современной индустрии сервиса.....	182
Черных И.А. Коррекция поведенческих нарушений у подростков с умственной отсталостью.....	186
Чигинцева Е.Г. Проблемы в организации работы логопункта в дошкольном образовательном учреждении	189

Чичушкина О.А.	
Здоровьесбережение в дошкольном образовательном учреждении.....	191
Мицан Е.Л., Шамсутдинова Д.Р.	
Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи.....	197
Шепилова Ю.А.	
Психологическое сопровождение устранения лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения.....	201
Эйдельман Л.Н.	
Здоровьесберегающий подход к образовательному процессу в системе дополнительного образования детей.....	204
Якушина О.В.	
Развитие грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	208
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	213

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных трудов по результатам
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием**

Подписано в печать 05.07.2016. Рег. № 166-16. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип. № 1.
Плоская печать. усл.печ.л. 14,25. Тираж 75 экз. Заказ 308.



Издательский центр ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова"
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Полиграфический участок ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова"