

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МАГНИТОГОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Г.И. НОСОВА»
ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ЭКОЛОГИИ
И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ,**
ассоциированная с Департаментом Общественной Информации ООН и ЭКОСОС
(МАГНИТОГОРСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ)

ЭКОЛОГИЯ, ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов по результатам
Всероссийской научно-практической
конференции, посвященной
ГОДУ ЭКОЛОГИИ В РОССИИ**

Магнитогорск
2017

УДК 37.0
ББК У 43

Орг. комитет:

- **председатель оргкомитета**, доктор педагогических наук, профессор, директор института гуманитарного образования МГТУ **О.В. Гневэк**
- **сопредседатель оргкомитета** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин МГТУ, член-корреспондент МАНЭБ **И.А. Кувшинова**
- **приглашенный эксперт оргкомитета** - зам. главного редактора журнала ОБЖ (МПГУ), профессор кафедры Медицины и БЖД МПГУ, академик МАНЭБ **С.В. Петров**
- заведующий кафедрой специального образования и медико-биологических дисциплин МГТУ, кандидат педагогических наук, доцент **Е.В. Исаева**
- заведующий кафедрой дошкольного образования МГТУ, кандидат философских наук, доцент **В.А. Чернобровкин**

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

Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России / под ред. С.В. Петрова, И.А. Кувшиновой, Е.В. Исаевой, В.А. Чернобровкина и др. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. – 198 с.

ISBN 978-5-9967-0957-1

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 управлений образования и центров развития ребёнка, фитнеса, студенты старших курсов, сотрудники детских образовательных учреждений из различных городов России, в том числе из Москвы, Санкт-Петербурга, Оренбурга, Тулы, Симферополя, Магнитогорска и др.

Материалы сборника представляют интерес для специалистов в области гуманитарных наук, преподавателей, аспирантов, педагогов детских учреждений, студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, а также широкого круга читателей, интересующихся вопросами экологии, 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 978-5-9967-0957-1

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И.Носова, 2017

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 Всероссийской научно-практической конференции, **посвященной году экологии в России "Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве"**. В этом году конференция проходит под эгидой **международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ)**. Конференция традиционно организуется на базе института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова.

Содержание материалов сборника излагается в рамках междисциплинарного подхода, интегрируя данные экологии, гигиены и генетики, безопасности жизнедеятельности, психологии, педагогики, культурологии, медицины, а также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной науки.

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

Особую благодарность оргкомитет конференции выражает приглашенному эксперту оргкомитета и члену редколлегии - зам. главного редактора журнала ОБЖ (МПУ) профессору кафедры Медицины и БЖД МПУ, академику МАНЭБ **Сергею Викторовичу Петрову!**

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

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

СЕКЦИЯ

"АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ"

Ингель Ф.И.

*Центр стратегического планирования
и управления медико-биологическими рисками здоровью
Минздрава РФ, Москва*

Легостаева Т.Б.

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

ВЛИЯНИЕ ЗАГРЯЗНЕНИЙ АТМОСФЕРНОГО ВОЗДУХА В ПРОБАХ СНЕГА, СОБРАННЫХ С ТЕРРИТОРИЙ ГОРОДА ЧЁРНОЙ МЕТАЛЛУРГИИ, НА ЦИТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ СТАТУС ДЕТЕЙ

Ключевые слова: *цитогенетический статус, нестабильность генома, химический состав проб снега, старшие дошкольники.*

Аннотация. *В статье представлены результаты многопараметрового исследования, проведенного в городе Магнитогорске. Был изучен цитогенетический статус (более 20 показателей нестабильности генома) выборки 166 детей 5–7 лет, постоянно проживающих в двух районах Магнитогорска (промышленный левый берег и селитебный правый берег). Некоторые показатели нестабильности генома у детей левого берега превышали показатели детей правого берега. В пробах снега, собранных с территории детских садов, которые посещали дети, обнаружены 293 видов органических веществ и более 30 ионов металлов. Районы по количественному и качественному составу статистически не имели достоверных различий. В результате корреляционного анализа нестабильности генома и химического состава проб снега был обнаружен ряд химических веществ, вызывающих нестабильность генома детей. Которые могут быть рекомендованы гигиенистам для углубленного изучения биологической активности с целью последующей гигиенической регламентации в атмосферном воздухе населенных мест.*

Keywords: cytogenetic status, instability of a genome, chemical composition of tests of snow, older preschoolers.

Annotation. The article presents the results of a multiparameter study conducted in the city of Magnitogorsk. The cytogenetic status (more than 20 indices of genome instability) of a sample of 166 children of 5-7 years old living permanently in two districts of Magnitogorsk (industrial left bank and residential right bank) was studied. Some indicators of the instability of the genome in children on the left bank exceeded those of the children of the right bank. In the samples of snow collected from the territory of kindergartens, which children visited, 293 types of organic substances and more than 30 metal ions were found. The areas of quantitative and qualitative composition did not have statistically significant differences. As a result of the correlation analysis of the instability of the genome and the chemical composition of the snow samples, a number of chemical substances that caused instability in the genome of children were found. This can be recommended to hygienists for in-depth study of biological activity for the purpose of subsequent hygienic regulation in the atmospheric air of populated areas.

Серьезную опасность не только для ныне живущих, но и для будущих поколений представляют мутагены и канцерогены, способные повредить структуру ДНК и вызвать с большей долей вероятности: в соматических клетках - опухоли, после воздействия на половые клетки - спонтанные аборт, врожденные пороки развития, наследственные заболевания и т.д.

Производства чёрной металлургии с полным циклом выбрасывают в атмосферу большой спектр веществ с мутагенно-канцерогенным потенциалом (ЕМЕР/ЕЕА emission inventory guidebook, 2009). Известно, что в выбросах коксохимического производства присутствует более 10 000 химических соединений, значительная часть которых имеет мутагенно-канцерогенный потенциал [3].

Проведенные ранее исследования [3] показали, что выбросы крупного металлургического предприятия с полным циклом ОАО «ММК» оказывают существенное отрицательное влияние на здоровье всех групп населения города, в большей степени на детей, в связи с их большей чувствительностью к веществам с генотоксической активностью [8]. Но изучение цитогенетического статуса детей в Магнитогорске, как и в других городах чёрной металлургии в РФ до наших исследований [4] не проводилось. Хотя, в мировой литературе имеются доказательства повреждений ДНК у населения, проживающего рядом с металлургическими производствами [6,9].

Отсюда **целью** исследования является изучение влияния загрязнения воздуха города на цитогенетический статус детей, постоянно проживающих в городе Магнитогорске.

Цитогенетический статус детей определяли, изучая показатели (более 20) нестабильности генома детей, полученные при культивировании лимфоцитов крови в условиях цитокинетического блока. Главное преимущество данного теста - возможность выявления всех вариантов нестабильности генома: повреждения ДНК в виде микроядер и хроматиновых мостов, пролиферации клеток, показатели апоптоза и другие [2,7]. В соответствии с международными методическими рекомендациями [7] продолжительность культивирования клеток рассчитана таким образом, чтобы на момент фиксации прошел один митоз и, следовательно, клетки становились двуядерными (маркер генотоксических эффектов). Но в культуре клеток всегда образуются многоядерные клетки, содержащие больше двух ядер, что свидетельствует о прохождении ими больше, чем одного митоза.

Доказано, что высокий уровень микроядер и многоядерности клеток является прогностическим тестом на злокачественную трансформацию клеток. В многочисленных исследованиях была выявлена прямая корреляционная связь между уровнем нестабильности генома и риском развития у него рака через 10-20 лет [2,7].

Материалы и методы.

Для получения цитогенетических препаратов крови использовали стандартную методику [7]. Микроскопический анализ проводили, определяя в 1000 клеток 22 показателя повреждения геном по расширенному протоколу [2].

Для формирования групп детей муниципальные детские сады выбирали с учетом их расположения относительно ОАО «ММК», постов мониторинга загрязнения воздуха Росгидромет и плотности окружающих жилых массивов. Были выбраны 6 кластеров из детских садов: 3 - на правом берегу, 3 - на левом, расположенные на расстоянии 2,6-6,6 км от коксохимического производства. В каждом из них отбирали по 20-30 детей 5-7 лет.

При формировании выборки строго придерживались следующих критериев: проживание ребенка с рождения рядом с детским садом, централизованное питание и единый режим дня в условиях детского сада, 1 или 2 группы здоровья, отсутствие заболеваний и лекарственной терапии в течение 2 месяцев до начала обследования. Важным принципом отбора было отсутствие экспозиции у родителей до рождения ребенка от выбросов коксохимического и горно-обогатительного производств.

Пробы снега собирали с горизонтальных крыш беседок выбранных детских садов в конце зимнего сезона [5].

Химический анализ проб снега проводили на химическом факультете МГУ им М.В. Ломоносова с использованием методики 8270 USEPA на

хроматомасс-спектрометре Pegasus 4D (LECO) с капиллярной силиконовой колонкой DB-5 (30м) в температурном режиме: 40°C (2 мин.) – 10°C/мин – 300°C (10 мин). Режим масс-спектрометра: энергия ионизации – 70 эВ, сканируемые массы 29-450 дальтон. Для качественного определения использовали компьютерные библиотеки (NIST и WILEY).

Для статистической обработки результатов исследования использовали стандартные компьютерные программы Excel 7.0 и Statistica for Windows 6.0.

Результаты исследования.

Анализ протоколов суточных проб загрязнения воздуха, собранных на стационарных постах Росгидромета, показал, что фактически на всех постах в Магнитогорске определяется содержание только 13 веществ, в основном это газообразные вещества и взвешенные частицы. Наиболее опасные соединения (бенз(а)пирен, ароматические вещества изучаются не на всех постах Росгидромет). Отсюда данные показатели оказались малопригодными для оценки связи загрязнения воздуха с нестабильностью генома человека.

Известно, что снежный покров обладает сорбционной способностью и накапливает значительную часть атмосферных загрязнений, что делает его одним из наиболее информативных индикаторов техногенной нагрузки на окружающую среду. При низких температурах процессы химической трансформации веществ замедляются, что позволяет приблизить результаты анализов снега к реальной атмосферной нагрузке. Все изложенное делает снег уникальным объектом для эколого-гигиенических исследований воздушной среды [5].

Полный химический анализ выявил в пробах снега 293 органических соединений, концентрации которых варьировали от 0,01 мкг/л (лимонен, пропилбензол, 4,5-дигидро-бензо[а]пирен, этиловый эфир гексановой кислоты, N-(2-метилфенил)-формамид, трифенилфосфат, пентанол, нафтоксантен, метилхризен, метилэтиловый эфир бутановой кислоты, метилфенантрен, метилбензамид, диметилсульфоксид, диаминокрезол, 5-гептен-2-он, 6-метил-7Н-бенз[de]антрацен-7-он, 2-гексанон, 1Н-бензо[а]флуорен и др.) до 36,00 мкг/л (дибутилфталат).

Кроме того, в пробах снега были обнаружены ионы серы, бора, брома и 33 металла, концентрации, которых варьировали от 0,02 мкг/л (бериллий) до 71 000 мкг/л (кальций). В составе проб были обнаружены вещества, обладающие генотоксическими и канцерогенными свойствами [1].

Важным является то, что не было выявлено достоверных различий в качественном и количественном химическом составе проб правого и левого берега ($p < 0,05$). Возможно, это связано с особенностями расположе-

ния города, высоким уровнем выбросов автотранспорта на правом берегу, особенностью многолетней «розы ветров», «направленной» в большей степени на правый берег [1].

Анализ нестабильности генома лимфоцитов крови здоровых детей, посещавших детские сады (места сбора проб снега) обнаружил, что частота двуядерных клеток с микроядрами (показатель, который в международных исследованиях считается маркером нестабильности генома) не отличалась между группами детей разных районов города и от средневропейских уровней [8]. Отсюда был применен расширенный протокол [2]. Анализ проб крови с использованием более 20 цитогенетических показателей нестабильности генома, выявил значительное количество генетических повреждений в клетках всех обследованных детей. Кроме того показал достоверное превышение повреждений генома у детей левого берега (промышленная зона), по сравнению с детьми правого берега (селищная зона) (таблица 1) [4].

Таблица 1

Значимые различия в уровнях нестабильности генома детей, определенные в культуре лимфоцитов крови (из 22 показателей)

Частота клеток (%)	Левый берег	Правый берег	p =
4-ядерных клеток	17,80	14,41	0,001
Ускоренно делящихся клеток в пролиферативном пуле	40,72	36,86	0,017
2-ядерных клеток с мостом	0,45	0,33	0,008
3-ядерных клеток с повреждениями	11,18	8,46	0,032
Ускоренно делящихся клеток с мостом	3,30	2,57	0,036
Делящихся клеток с повреждениями	1,60	1,36	0,034
2-ядерные клетки с микроядрами	0,52	0,70	0,880*

*различия не достоверны $p > 0,05$

Корреляционный анализ показателей нестабильности генома и концентрациями веществ проб снега, выявил четыре органических соединения и ионы четырех металлов, которые были связаны с интегральными показателями нестабильности генома детей: 2-метил-2-циклопентена-1-он, 2-метилфенола, дибенз[a,h]антрацена, 7H-бенз[de]антрацена-7-он, ионы молибдена, свинца, никеля и меди ($R=0,97$; $p \leq 0,005$) (таблица 2) [1,4]. Значимость этих связей подтверждена результатами регрессионного анализа.

Из этих соединений только дибенз[a,h]антрацен и 2-метилфенол отмечены в литературе как присутствующие в выбросах в атмосферный воздух от предприятий чёрной металлургии [1,4].

Таблица 2

Связь интегральных цитогенетических показателей генома детей с загрязнениями проб снега, собранных на территориях детских садов

Показатель	Органическое соединение	Ион металла
Частота клеток с повреждениями (%)	2-метил-2-циклопентен-1-он	молибден, свинец
Пролиферативный пул	2-метилфенол	
Ускоренно делящиеся клетки в пролиферативном пуле (%)	2-метилфенол	
Индекс пролиферации клеток	2-метилфенол	никель
Индекс репликации ядер	2-метилфенол	никель
Частота клеток в состоянии апоптоза (%)	7H-бенз[de]антрацен-7-он	медь
Митоз (%)	дибенз[a,h]антрацен	

Отсюда можно сделать вывод о том, что химические соединения, концентрации которых в пробах снега коррелировали с цитогенетическими показателями нестабильности генома детей, обладают генотоксической активностью.

Соответственно могут быть рекомендованы гигиенистам для углубленного изучения биологической активности с целью последующей гигиенической регламентации в атмосферном воздухе населенных мест по показателям генотоксичности [4].

Исследование выполнено в рамках плановой темы ФГБУ НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина Министерства здравоохранения РФ (Москва) (№ государственной регистрации 01.2.00703762).

Литература

1. Гигиеническая оценка суммарной мутагенной активности проб снега Магнитогорска / Т.Б. Легостаева [и др.] // Гигиена и санитария. 2010. №4. С.47-52.
2. Ингель Ф.И. Перспективы использования микроядерного теста на лимфоцитах крови человека, культивируемых в условиях цитокинетического блока. Часть 2. Факторы среды и индивидуальные особенности в системе оценки нестабильности генома человека // Экологическая генетика. 2006. Т.IV. Вып. 4. С. 38-53.
3. Кошкина В.С. Экология и здоровье населения крупного промышленного центра черной металлургии: Монография. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. ун-т, 2004. 205 с.
4. Нестабильность и чувствительность генома здоровых детей в Магнитогорске / Ф.И. Ингель [и др.] // Гигиена и санитария. 2013. № 3. С.20-27.
5. Руководство по контролю загрязнения атмосферы РД 52.04.186-89. Наблюдения за загрязнением снежного покрова. М., Госкомгидромет. 1991. С.508.
6. Cytogenetic effects in children and mothers exposed to air pollution assessed by the frequency of micronuclei and fluorescence in situ hybridization (FISH): a family pilot study in the Czech Republic / M. Pedersen [et al.] // [Mutat Res.](#) 2006. Vol.28. 608(2). P.112-120.
7. HUMN project: detailed description of the scoring criteria for the cytokinesis-block micronucleus assay using isolated human lymphocyte cultures / M. Fenech [et al.] // [Mutat. Res.](#) 2003. Vol. 534. P. 65-75.
8. Micronuclei frequency in children exposed to environmental mutagens: a review / M. [Neri](#) [et al.] // [Mutat. Res.](#) 2003. Vol. 544. № 2-3. P.243-254.
9. The influence of environmental exposure to complex mixtures including PAHs and lead on genotoxic effects in children living in Upper Silesia, Poland / D. Mielżyńska [et al.] // [Mutagenesis](#). 2006. Vol.21. № 5. P.295-304.

© Ф.И. Ингель, Т.Б. Легостаева, 2017-06-05

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: жизнь, культура, безопасность жизнедеятельности.

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия «культура безопасности жизнедеятельности», компоненты, направления деятельности и принципы формирования культуры безопасности жизнедеятельности, а также выделяются индивидуальный, коллективный, общественно-государственный уровни.

Key words: life, culture, life safety.

Annotation. The article deals with the content of the concept of "safety culture of life", components, activities and principles of the formation of a safety culture, as well as individual, collective, public-state levels.

Жизнь – это наивысшая ценность. За ее сохранение борются человек, общество, государство. Культура безопасности жизнедеятельности (далее КБЖ) помогает избежать многие фатальные последствия и непредвиденные ситуации.

Формирование КБЖ необходимо осуществлять на протяжении всей жизни человека. Кроме того, в нем должны принимать непосредственное участие не только школа, но и семья, органы местного самоуправления, органы государственной власти, а также общественные организации [1]. Актуальность данной проблемы обуславливается тем, что гибель людей и материальный ущерб, не связанные с потерями от ЧС, во многом превышают их количество. В России свыше 400 тысяч человек ежегодно погибают в ДТП, в результате производственного травматизма, отравления алкоголем и другими ядовитыми веществами, влияния неблагоприятной окружающей среды и др. Большая часть этих потерь связана с низкой КБЖ в трудовой и повседневной жизни людей. Ведущую роль по организации формирования КБЖ в соответствующих сферах должны взять на себя федеральные органы исполнительной власти. Высший уровень формирования КБЖ - общество и государство,

тогда как системообразующий фактор обеспечения безопасности - социальные и государственные ценности [2].

Для установления основного содержания понятия «культура безопасности жизнедеятельности» (КБЖ) необходимо провести его декомпозицию, семантический анализ отдельных составляющих («культура», «безопасность», «жизнедеятельность») и осуществить непротиворечивую композицию (объединение) этих составляющих [7].

Культурой называют нравственные, моральные и материальные ценности, знания и умения, традиции и обычаи. Безопасностью являются необходимые условия дальнейшего развития общества, государства и человечества в целом. Жизнедеятельность определяется как «существование и деятельность» людей, общества.

Компоненты определения КБЖ:

- мировоззренческая основа, система ценностей;
- традиции, устойчивые правила поведения членов общества;
- духовные, материальные и интеллектуальные результаты деятельности людей в сфере безопасности [8].

Таким образом, КБЖ – это состояние развития человека, социума, общества, которое характеризуется определенным отношением к вопросам обеспечения безопасной жизни и труда. Очевидно, что объектом формирования ВБЖ начального уровня необходимо рассматривать личность [7].

Деятельность КБЖ ведется в следующих направлениях:

- научно-методическое обеспечение;
- нравственное и патриотическое воспитание молодежи, популяризация деятельности МЧС России;
- научно-методическое обеспечение информационной политики;
- научное и учебно-методическое сопровождение подготовки населения и специалистов в различных областях КБЖ;
- развитие современных методов обучения населения и подготовки специалистов;
- совершенствование организации обучения подрастающего поколения в области КБЖ;
- разработка учебно-методической литературы, мультимедийных пособий, компьютерных обучающих программ;
- реклама профессии спасателя и пожарного [8].

Можно назвать такие уровни КБЖ как индивидуальный, коллективный, общественно-государственный.

Индивидуальный уровень – это семейное воспитание, обучение и воспитание в ходе проведения занятий по курсу ОБЖ/БЖД.

Коллективный уровень – это развитие системы корпоративных ценностей, профессиональной этики и морали, подготовка персонала потенциально опасных и других объектов.

Общественно-государственный уровень – это проведение государственной политики, развитие общенациональной идеологии безопасности [3].

Основным звеном в формировании культуры безопасности является обучение. Причинами этого являются целенаправленность, длительность, адресность и комплексность воздействия на людей, возможность осуществления в важнейший период развития и становления личности, наличие действенного механизма контроля качества и коррекции процесса, а также наличие возможности для воспроизводства культурных ценностей, их сознательного отбора, передачи и освоения [4]. Более эффективно обучение в детском и юношеском возрасте. Оно неразрывно связано с воспитанием, и проводятся интенсивнее и всеохватывающе в образовательных учреждениях дошкольного, общего и профессионального образования. Сейчас обучение культуре безопасности проводится в рамках уроков ОБЖ и курса БЖД [4].

Воспитание КБЖ состоит из следующих компонентов:

деятельность субъектов педагогического процесса;

цели, содержание, средства и результаты воспитания культуры безопасности;

диагностика, планирование, стимулирование, организация и коррекция в воспитании культуры безопасности;

воспитание культуры безопасности на протяжении всего периода обучения в школе;

наука, искусство и практика воспитания КБЖ;

подготовка школьников к безопасной жизнедеятельности в преподавании различных дисциплин [3].

В современных условиях технического прогресса воздействие информационных и телекоммуникационных технологий имеет особую значимость в обеспечении безопасности жизнедеятельности людей. Большую роль играет создаваемая Общероссийская комплексная система информирования и оповещения населения в местах массового пребывания людей (ОКСИОН). Она предназначена для подготовки населения в области БЖД, оперативного информирования и своевременного оповещения граждан о чрезвычайных ситуациях и угрозе террористических акций, мониторинга обстановки и состояния правопорядка в местах массового пребывания людей на основе использования современных технических средств и технологий. Её внедрение позволит

повысить действенность и обеспечить выполнение перечисленных целей в короткие сроки, а также будет способствовать формированию культуры безопасности жизнедеятельности населения [2, 5, 6]..

В основе формирования КБЖ школьников в чрезвычайных ситуациях лежат следующие принципы:

принцип гуманизации – ученик является субъектом собственного развития;

принцип деятельностного подхода – нацеливает личность на активную реализацию принятых ею индивидуальных и коллективных программ защитной деятельности;

принцип инновационной направленности подготовки ученика и его профессиональной деятельности;

принцип самоопределения личности учащегося в безопасной культуре [8].

Воспитание культуры безопасности присутствует в жизни каждого с момента рождения до конца жизни. Его формируют родители, друзья, преподаватели, общество и государство. Культуру безопасности жизнедеятельности следует внедрять эффективней, для этого нужно создать четкую систему, потому что одной теории недостаточно. Наркотики, алкоголь, отсутствие здорового образа жизни – все это характерно для нашего времени. Компьютерные игры, интернет и другие информационные технологии развивают в пользователях насилие, жестокость, а ведь многие из них являются ещё детьми. Большинству подростков не хватает знаний, четкого понимания и разграничения, что хорошо, а что плохо. Многие не знают о необходимых действиях в условиях ЧС. Все это говорит об отсутствии КБЖ [3].

Важно, что культура не воспроизводится самостоятельно, её нужно передавать, осваивать и внедрять. В основе формирования КБЖ находится образование. В этой сфере нам необходим строгий контроль и развитие. Разумеется, КБЖ недостаточно сформирована в наше время в силу своей новизны, многогранности определений, отсутствие показателя, который мог бы определить ее развитие.

Литература:

1. Безопасность жизнедеятельности : учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов / И.А. Кувшинова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. 180 с.
2. Воробьев Ю.Л. Основы формирования и реализации государственной политики в области снижения рисков чрезвычайных ситуаций. – М.: Изд-во «Деловой экспресс», 2000. – 248 с.

3. Воробьев Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности. – М., 2006.
4. Кувшинова И.А. Принципы моделирования процесса профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности // Актуальные проблемы современной науки, техники, образования : материалы 74-й международной научно-технической конференции / под ред. В.М. Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И.Носова, 2016. Т.2. 360 с. / С. 77-80.
5. Кувшинова И.А. Причины опасных и чрезвычайных ситуаций в детских образовательных учреждениях // 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. Исaeвой, В.А. Чернобровкина. – Магнитогорск : МГТУ, 2016. – 226с. / С.102-111.
6. Кувшинова И.А., Гафарова И.С. К вопросу о формировании культуры безопасности жизнедеятельности // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы : Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.Б.Плотниковой. – Магнитогорск : МаГУ, 2011. – 180 с. / С. 42-48.
7. Мошкин В. Воспитание культуры личной безопасности // Основы безопасности жизнедеятельности . – 2000. – № 8. – С. 13-16.
8. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников. – Барнаул: Изд-во «БГПУ», 2002. – 318 с.
9. Программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе [Текст] / А.М. Якупов, И.А. Кувшинова В.В. Денисова, С.В. Петров, // Интеграция образования. 2015, Том. 19, № 4 (81) (октябрь-декабрь) – с. 132. – С. 45-55.
10. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М.: Изд-во «Прометей», 1997. – 201 с.

© Андреева В. С., Пещерова А. С. , 2017

ПУБЕРТАТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТИНЕЙДЖИРОВ

Ключевые слова: отрочество; палочки Додерлейна; девственность, здоровое поколение.

Аннотация. В современном обществе воспитание подростков занимает важное место, как в семье, так и в образовательном учреждении. С ухудшением здоровья детей выросла необходимость мотивации тинейджеров к учебной деятельности для формирования здоровой личности ребенка. В образовательных учреждениях по дисциплине основы безопасности жизнедеятельности проходят тему о ранних половых связях и их последствиях кратко, тезисно. Возрастает острая необходимость подробно объяснять подросткам причины ухудшения пубертатного здоровья, убеждения соблюдения целомудрия и значения взросления здорового поколения. Будущее нации государства зависит от современной подрастающей молодежи.

Keywords: boyhood, adolescence Doderlein's Bacillus, virginity, healthy generation.

Annotation. In modern society education of teenagers takes a very important place as both in the family and in educational institution. With the deterioration of children's health the need to motivate teenagers to educational activities for the formation of healthy person has grown.

The problem of early sexual relations and their consequences is studied briefly at basics of life safety lessons in all educational institutions.

There is an urgent need to explain to teenagers the reasons of deterioration of pubertal health, the observation of chastity and the value of growing a healthy generation. The nation's future depends on modern younger generation.

Тинейджер - это подросток, которому уже исполнилось 13, но ещё не стукнуло 20 лет, это несмышлёный молодняк в возрасте на «-дцать». Тинейджеры ещё живут с родителями, но уже считают себя личностями самостоятельными, что нередко выливается в классический конфликт «отцов и детей».

Подростковый возраст как отдельно рассматриваемая стадия в развитии человека существовал не всегда.

Французский историк Филипп Ариес пришёл к выводу, что в Европе до XIX века отсутствовало понятие той возрастной категории, которую сегодня принято называть отрочеством, оно появляется лишь в конце XIX века, когда юность становится основной темой в литературе. Причи-

ной возникновения подросткового возраста стала необходимость этапа подготовки к взрослому возрасту.

Советский психолог [Д. Б. Эльконин](#) выделял два периода в эпохе подростничества: младший подростковый возраст (12—14 лет) и старший подростковый возраст (ранняя юность) (15—17 лет). Одним из вариантов определения юношеского возраста выступает период от 11 лет до 21 года.

В границах юности могут выделяться ранняя юность (старший школьный возраст), и поздняя юность, соответствующая периоду жизни после окончания профессионального обучения. Ребёнком он уже себя не ощущает, а взрослым пока тоже не может стать.

Согласно терминологии [Фонда Организации Объединенных Наций в области народонаселения](#) (ЮНФПА), подростки — лица в возрасте 10—19 лет (ранний подростковый возраст — 10—14 лет; поздний подростковый возраст — 15—19 лет). По данным ООН, на 2011 год в мире насчитывалось более миллиарда подростков.

В России из 147 миллиона населения 27 миллионов – это дети, из них 17 миллионов - подростки . (Согласно данным от 26.01.2017 Росстат о предварительной оценке численности постоянного населения на 1 января 2017 года и в среднем за 2016 год).

Количество подростков в России уменьшается с каждым годом, а смертность среди подростков опережает среднеевропейский показатель в три раза.

Эти цифры доказывают необходимость срочно принимать меры по охране детей и детского здоровья. Родители учеников, не готовы с ними общаться, не обладают знаниями и вообще мало интересуются отроцеством детей.

В связи с общими тенденциями ухудшения здоровья детей необходимо развитие мотивации к учебной деятельности в контексте формирования здоровой личности ребенка, а также формирование механизмов стрессоустойчивого поведения как основы психического здоровья школьников через освоение ребенком здоровьесберегающих технологий. В России подростки на первое место ставят карьеру и лишь на 4-5 - здоровье. Очень важно в подростковом возрасте первоначально сформировать потребность быть здоровым и на этой основе прививать соответствующие стереотипы поведения, навыки здорового образа жизни. Воспитание подростков, пожалуй, самая сложная задача, которую предстоит решить родителям. Особенности подросткового возраста: растущее стремление к самостоятельности, чувство взрослости, стремление к независимости и самовыражению, преимущество авторитета сверстников перед авторитетом взрослых, — заставляют подростков бунтовать буквально против всего.

В учебной программе общеобразовательных учреждений по предмету основы безопасности жизнедеятельности предусмотрены темы для подростков "Факторы, разрушающие репродуктивное здоровье", состоящие из разделов: ранние половые связи и их последствия; инфекции, передаваемые половым путём; понятия о ВИЧ-инфекции и СПИДе. Материал дан тезисно, а подросткам надо доказывать необходимость здорового образа жизни, рассеивать подростковый максимализм и убеждать в духовной, физической и социальной устойчивости жизненных позиций.

Одна из основных тем пубертатного воспитания - репродуктивное здоровье, о котором в учебной программе не сказано ни слова. Необходимость воспитания целомудрия с подросткового возраста стоит не на последнем месте. Предлагается внести пояснительный учебный материал.

1. Важность девственности.

-необходимость девственной плевы

Все девочки рождаются с девственной плевой. С физиологической точки зрения девственная плева предназначена для защиты внутренних женских половых органов от внедрения вирусов, грибов, бактерий и чужеродных микроорганизмов во влагалищную среду. Девушки лишаются девственности в основном после первого полового акта, этот процесс в медицине называют дефлорацией.

Природа распорядилась так, что снабдила влагалище девочек лактобактериями и палочками Дедерлейна. Девственная плева закрывает вход во влагалище, создаёт в нём парниковый эффект, который необходим для созревания лактобактерий и палочек. Они развившись до полного своего полового созревания, (до 17-18 летнего возраста девушки), приобретают фагоцитарное (пожирающее) свойство, то есть способны захватывать и переваривать болезнетворные микроорганизмы, разрушенные клетки и инородные частицы, таким образом, палочки Дедерлейна стерилизуют влагалище.

При нарушении девственной плевы до 18 лет нарушается парниковый эффект, в результате чего палочки погибают, т.к. не достигли своего полного созревания, значит девушка лишается своего самоочищающегося свойства влагалища; вновь восстановить это свойство невозможно, т.к. лабораторным путём палочки Дедерлейна не выращиваются, а потому вернуть эти свойства влагалища врачи уже не смогут. Нарушается сексуальное и репродуктивное здоровье. Девочки-подростки достигают половой зрелости сегодня в более раннем возрасте, чем ранее. Пищевые и другие факторы окружающей среды могут быть ответственны за это изменение в сроке пубертатного периода. Например, средний возраст наступления менструаций у девочек в 1900 году был 15 лет, сегодня он снизился уже до 12 с половиной лет.

-наука телегония

Представление о телегонии восходит к [Аристотелю](#) (300г до н.э.). Закон телегонии также называют законом Рита — это Небесные Закон о чистоте Рода и Крови. Оно предполагает, что признаки индивида наследуются не только от его родителей, но и от других партнёров, от которых его мать имела предыдущие сношения; в случае растений — [скрещивания](#). В народе говорят - наука о самом первом сексуальном партнёре. Наука, которая утверждает, что на потомство женской особи влияют все её предыдущие половые партнёры, это приводит к изменению клеток зародышевого эпителия, из которых образуются затем яйцеклетки, генами сперматозоидов предыдущего самца. В России в конце 2000-х годов к телегонии повысился интерес в научной среде. Считается, что на зародышевый эпителий могут повлиять сперматозоиды и второго самца. Ключевое тут слово - не "первый", а "предыдущий".

ДНК обладает электромагнитными и звуковыми полями, и большая часть информации о человеке находится в её излучении и оказывает сильнейшее влияние на всё вокруг. Во время первого полового контакта женщина получит полный набор биологической и генетической информации от своего партнёра. Эта информация останется в женском организме навсегда, и в последствии все физиологические качества партнёра автоматически передадутся ребёнку, даже если отцом младенца будет совсем другой человек.

Исходя из врачебного опыта, медики предупреждают, чем больше у женщины было контактов, тем меньше шансов стать матерью. Это уже чистая физиология: в организме женщины есть антигены, которые вырабатывают антитела на сперму и соответственно, чем больше было половых контактов, тем больше антител, тем меньше шансов получить зачатие. Считается, что обмен энерго-генетической информацией между мужчиной и женщиной происходит взаимно.

- девственность мужская

Половые клетки мужчины, сперма - это генетический материал, который способен излучать информацию (волновое, голографическое, речеподобное и другие излучения), которая не контролируется в наследственности, и полностью обновляется раз в два года. Но, полученная информация от женщины частично стирается и не может быть передана по наследству, т.е. мужской организм может частично блокировать телегонию (чем полезна служба в армии на два года). В древности, по закону Рита, считалось, что мужчина во время полового акта отдаёт год своей жизненной силы: три месяца им на укрепления духа и крови и ещё девять месяцев на вынашивание плода в чреве матери. Если зачатие не получалось, то эта энергия сублимировалась в женском организме для следую-

щего зачатия. В законе Рита сказано, что с рождением каждого следующего ребёнка женщина молодеет на три года, а при беспорядочных половых контактах мужчина растрачивает свою жизненную силу понапрасну, провоцируя ускоренное старение. Полное восстановление женского организма после родов происходит через три года.



Рисунок №1. Эффект телегонии.

2.Безопасный секс.

Секс ради секса является небезопасным в первую очередь для будущих детей. Каждый четвертый ребёнок рождается вне брака, многие матери не знают, кто является отцом их ребенка. Это чревато рождением детей с отклонениями и составляет 36% от всего детского населения страны.

В России 60% школьников имели половое связи с 14 лет, каждая десятая беременность в России «несовершеннолетняя», каждый год беременеет примерно 1 из 5 сексуально активных девочек, в возрасте от 15 до 19 лет, а доля аборт в структуре подростковых беременностей составляет 40% (на 2010 г.). В России из 1000 беременностей 102 – это беременности подростков от 12 до 17 лет. При этом до родов «доживают» немногие: примерно 70% делают аборт, 14% теряют ребенка при выкидыше. Большая часть – почти 70% — беременных девочек-подростков не состоят в браке. Во всем мире осложнения во время беременности и ро-

дов являются второй причиной смерти девушек в возрасте 15-19 лет. Каждый год около 3 миллионов девушек в возрасте 15-19 лет подвергаются небезопасному аборту. Дети матерей-подростков подвергаются значительно более высокому риску смерти, чем дети, родившиеся у женщин в возрасте 20-24 лет. Риск мертворождения или смерти в первые несколько недель жизни детей у матерей моложе 20 лет на 50% выше, чем у матерей в возрасте 20-29 лет. Чем моложе мать, тем выше риск, которому подвергается ребенок. Частота воспалительных заболеваний половых органов у девочек увеличилась в 1,2 раза. Причем у сексуально активных девочек воспаление гениталий выявлено в 45,2% случаев, тогда как у их сверстниц, не имевших сексуального опыта – в 15,1%. Увеличилось число девочек абсолютного или относительного риска бесплодия.

Сейчас и у девочек, и у мальчиков могут быть серьезные проблемы с репродуктивной системой, если раньше в миллилитре спермы было по 10-20 миллионов сперматозоидов, то сейчас результат в один миллион считается хорошим, и в 56% случаев причиной бесплодия пары становится мужской фактор; снизилось и количество яйцеклеток у будущих матерей [5].

Как указано в Программе действий Международной конференции по народонаселению и развитию (МКНР) от 2014 года, материнство в юном возрасте чаще, чем обычно, сопряжено с опасностью смерти матери, и у детей молодых матерей наблюдаются более высокие показатели отклонения, заболеваемости и смертности [6].

Проблема подростковой беременности и ранних половых связей проистекает из-за несоответствия возраста половой и социальной зрелости. Возраст от 14 до 16 лет считается самым сложным в воспитании детей, так как это период пубертата, когда сходятся вместе гормональные, психологические и социальные проблемы. Подростковый период тяжело переживается не только родителями, но и самими тинэйджерами. Задача учителей и родителей – максимально облегчить прохождение ребёнком такого непростого, но необходимого этапа взросления.

Подход к образованию и внедрению инноваций и новых методов должен идти параллельно с формированием ЗОЖ среди населения, как детского, так и взрослого. С введением дисциплины ОБЖ в школьную программу наблюдаются изменения в лучшую сторону: с 2013 количество подростковых абортов снизилось в России более чем в 2 раза [7]. Раньше было сделано около 20 тыс. [абортов](#) в возрастной категории до 18 лет, то сейчас в год делают около 9 тыс.

Для справки: у 25 % девочек-подростков после аборта развивается вялотекущий эндометрит, а у 30 % – тяжелые инфекционно-воспалительные заболевания органов малого таза (аднексит, сальпингит и т.д.), требующие лечения в условиях гинекологического стационара. При аборте в юном

возрасте часто травмируются маточные трубы, что в будущем может привести к трубному бесплодию, самопроизвольным абортam, внематочной беременности. Повышается вероятность онкологии.

В период отрочества, дети очень сильно прогрессируют. Безусловно, предстоит пережить множество кризисов, однако, в конечном счете, наши подростки станут независимыми, ответственными, общительными, здоровым молодым поколением.

В годы Великой Отечественной войны немецкий врач, обследовавший девушек угнанных из СССР в Германию от 16 до 30 лет, обнаружил, что 99% незамужних девушек были девственницами. Он обратился к Гитлеру с призывом немедленно начать мирные переговоры с нашей страной, убеждая его, что невозможно победить народ с такой высокой нравственностью. Чистота и благочестие женщины способны защитить не только её Род, но и весь народ! Время подтвердило это убеждение!



Рисунок №2. Энерго-генетической обмен информацией.

Литература.

1. Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999.
2. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960. — 384 с.
3. Эльконин. Д. Б. Избранные психологические труды. — Москва: Педагогика, 1989.

4. Международная конференция по народонаселению и развитию от сен 1994г <http://www.owl.ru/win/events/edc1996/c-pop.htm>
5. Мировая *статистика* здравоохранения за 2014 г. <http://www.medpulse.ru/health/22306.htm>
6. Пубертатный период. Проблемы полового созревания. Источник: <http://gurufaq.ru/seks/16859-pubertatnyj-period-problemy-polovogo-sozrevaniya.html>
7. Пубертатный период (половое созревание) <http://moskovskaya-medicina.ru/sovety/pubertatnyu-period-polovoe-sozrevanie.html>
8. Кризисы развития. Пубертатный кризис <http://permina.ru/articles/krizisy-razvitiya-pubertatnyj-krizis/>
9. Что такое пубертатный период, в чём его особенности <https://psiho.guru/terminy/chto-takoe-pubertatnyu-period-v-chem-ego-osobennosti.html>
10. Особенности пубертатного периода на современном этапе http://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Osobennosti_pubertatnogo_perioda_na_sovremennom_etape/
11. Медицинские проблемы в период полового созревания ребёнка http://disuria.ru/publ/rebjonok/polovoe_sozrevanie/medicinskie_problemy_v_period_polovogo_sozrevaniya_rebjonka_pubertatnyj_period_ugrevaja_syp_akne_anemija_ginekomastija/59-1-0-39

© П.Л.Брицкая, 2017

УДК 378.17

Денисова В.В.

*Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург*

СОХРАНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ключевые слова: профессиональное здоровье педагога, безопасные условия труда, SWOT-анализ, образовательная среда.

Аннотация. В настоящее время качество трудовой жизни педагогов всех образовательных уровней не способствует поддержанию их здоровья и работоспособности. В статье представлены результаты исследования проблемы сохранения про-

фессионального здоровья и обеспечения безопасности педагогов, в частности в образовательном пространстве педагогического ВУЗа (на примере ОГПУ).

Keywords: professional health of the teacher, safe working conditions, SWOT- analysis, educational environment.

Annotation. Now quality of labor life of teachers of all educational levels does not promote maintenance of health and working capacity. In article are presented results of research on a problem of preservation of professional health of teachers, in particular in educational space of pedagogical higher education institution (on the example of OSPU).

Содержание образования обновляется в ногу со временем, в то время, как непосредственно носитель и транслятор знаний в социум – педагог – должен быть в состоянии их передавать, распространять и умножать. И только здоровый физически, психически, морально, нравственно и социально преподаватель сможет обеспечить эффективность качественного педагогического процесса на всех уровнях системы образования [1-5].

Проблемы формирования профессионального здоровья педагогов в различных её аспектах освещены в трудах М. Н. Рыжковой, В.П. Ланского, Ю. М. Невской, Т. Л. Симоновой (1978), Л. А. Китаева-Смык (1983), А. К. Сушкова, В. И. Гордилова (1992), Л. М. Митиной (1998), Н. В. Ключевой (2000), Е. А. Гревцовой (2007), Г. В. Митиной (2002), Т.Г. Глухой (2003), Т. М. Рыковой (2010). Вопросы обеспечения безопасности педагогического труда отражены в работах Ф. Э. Шереги, А.Л. Арефьева, П. Е. Царькова (2016) и других [6;11;13].

Исследование проводилось группой преподавателей Института физической культуры и спорта и Исторического факультета ОГПУ в 2012 году в рамках курсов повышения квалификации на базе ИПКиППРО ОГПУ среди педагогов разных образовательных уровней. В исследовании принимали участие воспитатели дошкольного образовательного учреждения, врачи (офтальмолог, терапевт, психиатр, врач дошкольно-школьного отделения городской клинической больницы, учителя средних общеобразовательных школ (школьного курса ОБЖ, физической культуры, математики, русского языка и литературы, учителя начальных классов), учитель по немецкому языку школы-интерната, преподаватели вузов гуманитарных и технических учебных дисциплин, студенты ОГПУ ИФКиС отделения «Безопасность жизнедеятельности и физическая культура» 3-го курса, прошедшие педагогическую практику).

В исследовании были поставлены следующие задачи:

Выявить состояние проблемы сохранения профессионального здоровья и обеспечения безопасности педагогов.

Провести SWOT-анализ образовательной среды педагогического ВУЗа по сохранению профессионального здоровья и обеспечения безопасности (на примере ОГПУ).

Разработать управленческие решения по повышению менеджмента качества и методические рекомендации по сохранению профессионального здоровья и обеспечения безопасности в педагогическом ВУЗе.

Для достижения поставленных задач исследования применялись методы: интервьюирование, теоретический анализ и обобщение, SWOT-анализ.

Посредством интервьюирования выяснилось, что образ жизни современного педагога – это непосредственно образовательное учреждение, в котором он трудится, а также выполнение профессиональных обязанностей не только на работе, но и дома, часто по ночам. Предоставляемый продолжительный отпуск педагоги проводят дома, на грядках, ремонтируя учебные классы, сидя за компьютером в процессе подготовки учебных пособий и рабочих программ, не имея в основном материальной возможности полноценно отдохнуть и восстановиться. Некоторые педагоги (молодого либо зрелого возраста) отмечали у себя случаи ощущения отвращения к работе, скуки (из-за преобладания в образовательном процессе монотонной бумажной работы), депрессии (из-за отсутствия стимулирования экономического характера), невроза навязчивых состояний (из-за боязни проверок), панического расстройства (не устраивает окружение, страх получения низких результатов ЕГЭ учащимися), боязни увольнения с работы, посттравматического стрессового расстройства (как следствие травли со стороны руководства, коллег), различного рода фобии (после неприятных инцидентов с учениками, родителями, производственных травм). Среди педагогов наблюдается устойчивая тенденция к недооценке своего здоровья как доминирующей ценности в жизни на фоне низкого уровня бытовых условий, недостойной заработной платы, регулярных физических, нервнопсихических перегрузок. В то же время редко кто из педагогов, отмечающих у себя признаки нарушения голосообразования (дисфонии), выполняют специальные профилактические упражнения, большинство даже о них не знают. Никто из педагогов не выполняет упражнения для профилактики утомления органов зрения, не делают точечный массаж. Мало кто (за исключением учителей физической культуры и воспитателей в дошкольных образовательных учреждениях), осуществляет профилактику ОРВИ и гриппа, выполняет комплекс производственной гимнастики с целью профилактики остеохондроза. Практически отсутствует профилактика венозной недостаточности. Всего 5 человек из общего количества респондентов, не считая студентов Института физической культуры и спорта, сознательно с целью профилак-

тики психоэмоционального перенапряжения совершают пешие прогулки, посещают тренажерный зал, спортивные секции, бассейн, регулярно проводят курс массажа. Один респондент практикует аутогенные тренировки, принимает адаптогены и успокоительные травяные отвары. Печально, что для снятия психоэмоционального напряжения некоторые педагоги, в том числе и студенты (будущие педагоги) курят во время перерывов, употребляют алкоголь по вечерам (пиво, энергетики), переедают сладкое, принимают снотворные или успокаивающие лекарственные препараты.

При изучении научной и специальной литературы нами анализировались понятия: «профессиональное здоровье», «профессиональное заболевание», «профилактика профессиональных заболеваний», «мониторинг профессиональных заболеваний», «профилактика профессиональных заболеваний», «профессиональные вредности». Мы выяснили, что профессиональная заболеваемость педагогов формируется в результате комплексного воздействия неблагоприятных факторов профессиональной среды. Педагог – профессия здоровьеразрушающая, условия труда оказывают прямое негативное влияние на возникновение профессиональных заболеваний. Педагогический труд по физическому напряжению относится к 1-2 классу (лёгкий), а по напряжённости - к 3 (вредный для здоровья) по степени вредности и опасности. Залогом становления профессионального здоровья педагогов являются своевременные, качественно содержательные мониторинг и профилактика профессиональных заболеваний. В то же время соблюдение принципов здорового образа жизни, самостоятельная профилактика заболеваний – для педагога единственный путь сохранения профессионального здоровья [7-15;18].

Проведённый SWOT-анализ показал, что может предложить педагогический ВУЗ со своей стороны для сохранения профессионального здоровья и обеспечения безопасности своих сотрудников и студентов. Выявленные факторы внешней и внутренней среды, потребности лиц и организаций, взаимодействующих с ВУЗом, сильные и слабые стороны его потенциала и возможные угрозы, позволили разработать комплекс стратегических задач и управленческих решений, методических рекомендаций, реализация которых возможна путём обновления содержания и технологий образования, развития здоровьесберегающей среды ВУЗа [16].

В свою очередь система менеджмента качества образования должна обеспечивать прозрачность процессов, направленных на поддержание существующего и достижение более высокого уровня сохранения профессионального здоровья и обеспечения безопасности не только педагогов и студентов данного ВУЗа, но и других категорий населения, заинтересованных в сохранении и укреплении собственного здоровья и безопасности.

Основными рекомендациями по сохранению профессионального здоровья и обеспечению безопасности в образовательном пространстве педагогического ВУЗа явились:

В рамках Всемирного дня охраны труда проводить собрания профессорско-преподавательского состава под эгидой «Профилактика профессиональных заболеваний – залог здоровья и безопасности педагога» и всевобуч для студентов.

Профсоюзной организации в рамках подготовки к Всемирному дню охраны труда проводить рейды общественного контроля за соблюдением работодателем прав работников на здоровые и безопасные условия труда силами уполномоченных лиц по охране труда (создание специальной комиссии).

В обязательном порядке организовывать и проводить ежегодные медицинские осмотры среди преподавателей и студентов.

Возродить работу по оздоровлению и санаторно-курортному лечению преподавателей и студентов.

Отмечать и поощрять сотрудников, принимающих активное участие в работе по созданию безопасных, комфортных условий труда, пропагандистов и приверженцев здорового и безопасного образа жизни.

Ввести производственную гимнастику для студентов и преподавателей на переменах.

В настоящее время многие из выявленных положений благополучно реализуются в ОГПУ. Мы надеемся, что наш опыт будет полезен преподавателям и руководителям других образовательных учреждений не только высшего профессионального образования, но и среднего профессионального образования, а также образовательных учреждений основного общего образования.

Литература

1. Абаскалова, Н. П. Системный подход к формированию здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа - вуз» / Н. В. Абаскалова. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 325 с.
2. Андреева, И. Г. Здоровье человека в содержании образования / И. Г. Андреева // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 26 – 33 с.
3. Апенько, С. Н. Профессиональное выгорание персонала как критерий качества трудовой жизни / С. Н. Апенько, Е. В. Смирнова. - Достойные условия трудовой жизни как основа развития общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. - Воронеж, 19-20 мая 2010 г. / под ред. А. А. Федченко, В. Н. Эйтингона. - Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2010. - Т. 1. - С. 37-47.
4. Казин, Э. М. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде / Э. М. Казин, Н. П. Абаскалова, Н.Н. Кошко

- // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2010. – № 1 (13). – С. 50 – 55
5. Кокорина, О. Р. Здоровьесберегающие технологии в системе гуманитарного образования / О. Р. Кокорина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Челябинск, 2006. – № 3 (58). – С. 109 – 110
 6. Мухтарова, Л. Р. Комплексная оценка влияния факторов внешней и внутренней среды на состояние здоровья учителей : дисс. ...канд. мед. наук : 14.00.07 / Л. Р. Мухтарова: ГОУ ВПО «Российский государственный медицинский университет». – Москва, 2005. – 148 с.
 7. Науменко, Ю. В. Моделирование здоровьесформирующего образования / Ю. В. Науменко // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 140–160
 8. Об утверждении перечня профессиональных заболеваний [Электронный ресурс]/Режим доступа: <http://na.buhgalteria.ru/document/n56796>
 9. Охрана труда учителя [Электронный ресурс]/Режим доступа: http://otakte.ucoz.ru/publ/okhrana_truda_uchitelja/1-1-0-39
 10. Профессиональные вредности [Электронный ресурс]/Режим доступа: <http://medical-enc.ru/15/prof-vrednosti.shtml>
 11. Профилактика профессиональных заболеваний [Электронный ресурс]/Режим доступа: <http://34.rospotrebnadzor.ru/directions/nadzor/102704/>
 12. Профилактика профессиональных заболеваний педагогов [Электронный ресурс]/Режим доступа: <https://www.menobr.ru/search?q>
 13. Рыкова, Т.М. Методическое сопровождение обеспечения профессионального здоровья педагогов на муниципальном уровне : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Рыкова - Москва, 2010 - 24 с.
 14. Специальная оценка условий труда педагогов [Электронный ресурс]/Режим доступа: <https://www.menobr.ru/article/59487-qce-16-mb-spetsialnaya-otsenka-usloviy-truda-pedagogov>
 15. Список профессиональных заболеваний [Электронный ресурс]/Режим доступа <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/241604>
 16. Технология SWOT-анализа [Электронный ресурс]/Режим доступа: <http://www.personalimage.ru/articles/facilitation/tekhnologiya-swot-analiza>
 17. Шереги Ф. Э.Условия труда педагогов: хронометрический и социологический анализ / Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьев, П.Е. Царьков. — М.: Центр социологических исследований, 2016. — 327 с.
 18. Условия труда педагога [Электронный ресурс]/Режим доступа: https://pplusk.ru/profgram/2330/pedagogue/working_conditions.php

© В. В. Денисова, 2017-05-25

Долгушина Н.А.,
Блинкова Е.В.

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

АНТРОПОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ РИСКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ

Ключевые слова: антропогенные факторы риска, загрязнение окружающей среды, дети, заболевания органов дыхания.

Аннотация. В статье проводится анализ действия различных химических веществ на дыхательную систему человека. Показано, что загрязнение атмосферного воздуха взвешенными веществами, оксидом углерода, диоксидом серы, фенолом является фактором риска развития заболеваний органов дыхания у детей.

Keywords: anthropogenic risk factors, environmental pollution, children, respiratory diseases.

Annotation. The article analyzes the effects of various chemicals on the human respiratory system. It is shown that air pollution with suspended substances, carbon monoxide, sulfur dioxide, phenol is a risk factor for the development of respiratory diseases in children.

Загрязнение окружающей среды химическими отходами прогрессирует с каждым годом. Поступая в воздух, воду и почву, в результате круговорота веществ в природе, эти отходы попадают в организм ребенка, вызывая не только адаптивные, но и патологические сдвиги. Основными химическими загрязнителями атмосферного воздуха в наши дни являются: взвешенные вещества, диоксид азота, оксид углерода, диоксид серы, фенол [1]. Вдыхание такого воздуха, естественно, сразу же сказывается на состоянии органов дыхания. Поступление его вызывает у детей повреждение слизистых оболочек верхних дыхательных путей, увеличение их проницаемости, обсемененность миндалин патогенными микробами. Повышенная проницаемость слизистых оболочек и недостаточность местного иммунитета создают условия для проникновения ксенобиотиков через органы дыхания непосредственно во внутреннюю среду организма детей.

Многие ангидриды минеральных кислот и органические загрязнители раздражающего действия, в первую очередь, действуют на аэрогематический барьер в легочной ткани, вызывая, с одной стороны, механические нарушения путем разрушения сурфактанта, а с другой, – ответную

реакцию организма в виде пролиферативного воспаления и замещения пораженных участков соединительной тканью, что диагностируется как трахеит. Нарушение аэрогематического барьера приводит к непосредственному контакту крови с различными токсическими поллютантами, т.е. может формироваться гемотропное, нейротропное или гепатотропное действие [3].

На территории с высоким уровнем загрязнения атмосферного воздуха выбросами промышленных предприятий металлургической отрасли выявлено, что проживание детей в условиях загрязнения атмосферного воздуха органическими соединениями (бензол, ацетон, ацетальдегид) и тяжелыми металлами (хром, никель, марганец) сопровождается повышением уровня заболеваемости болезнями органов дыхания в 1,9 раза, в том числе болезнями органов дыхания с аллергокомпонентом в 3,5 раза [2].

Проживание детей в условиях загрязнения атмосферного воздуха тяжелыми металлами (ванадий, марганец) приводит к повышению уровня заболеваемости болезнями органов дыхания в 1,6 раза, в том числе болезнями органов дыхания с аллергокомпонентом – в 5,1 раза. Под влиянием повышенных концентраций загрязнителей атмосферного воздуха регистрируется повышение реактивности бронхов и увеличение потребности в использовании бронходилататоров у больных бронхитом и бронхиальной астмой [2].

Слизистая оболочка верхних дыхательных путей является «входными воротами» организма и чаще, чем другие органы, может служить местом возникновения патологического процесса при действии пылевого фактора. Патологические реакции, вызванные воздействием различных видов пыли, обусловлены не только химическим, но и механическим повреждением. Особенностью является лишь степень выраженности дистрофических изменений и степень их распространённости по дыхательному тракту. Под воздействием пыли защитный аппарат органов дыхания претерпевает значительные изменения. Первоначальное раздражение переходит в гипертрофический катар с утолщением слизистой оболочки носа, усилением секреции, что приводит к нарушению носового дыхания. При длительном воздействии пыли гипертрофические процессы постепенно сменяются атрофическими с заменой мерцательного эпителия плоским и гибелью железистого аппарата. В этих условиях барьерная функция полости носа значительно снижается. Таким образом, возникающие под воздействием пыли гипертрофические и атрофические катары слизистой оболочки носа представляют собой этапы единого процесса, не зависящие от характера пыли [3].

В прогрессировании хронического пылевого бронхита имеет значение сочетание ряда факторов, и прежде всего неблагоприятных метеоро-

логических условий, инфекции. Его развитию, как правило, предшествует поражение верхних дыхательных путей, нарушение нормального функционирования мукоцилиарного аппарата, системы локального иммунитета (секреторного иммуноглобулина А) и альвеолярных макрофагов, а также состояния общей реактивности. Эволюция хронического бронхита может быть представлена сменой гипертрофических изменений бронхов атрофическими. Рефлекторное воздействие некоторых физических факторов, в том числе и пыли, способствует повышению активности блуждающего нерва и вызывает бронхоспазм. Спазм бронхов, гиперсекреция, нарушение эвакуаторных механизмов, обеспечивающих очищение дыхательных путей, ведут к тому, что патологически изменённый бронхиальный секрет застаивается, сгущается и блокирует разветвление мелких и мельчайших бронхов. В этих условиях прогрессирует обструктивный синдром, нарастает эмфизема лёгких. Клинические особенности, прогноз и развитие осложнений хронического пылевого бронхита во многом определяются нарушением бронхиальной проходимости [3].

Так, например, в Вологде установлена зависимость между содержанием в атмосферном воздухе диоксида азота, фенола и аммиака и заболеваниями органов дыхания у детей [6]. В Нижнем Тагиле эколого-эпидемиологическое проспективное исследование подтвердило выявленную ранее корреляцию между уровнем загрязнения атмосферного воздуха и состоянием респираторного тракта у детей. Неблагоприятное влияние даже относительно небольших суточных пиков концентраций загрязняющих веществ в воздухе (взвешенные частицы, диоксиды азота и серы), не превышающих установленных ПДК, проявляется в виде острых реакций верхних и нижних дыхательных путей у детей младшего и среднего школьного возраста. В этих же районах общая заболеваемость детей также постепенно снижалась по мере удаления от территории металлургического предприятия [6].

Таким образом, проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что повсеместное загрязнение объектов окружающей среды является одним из ведущих факторов риска развития заболеваний органов дыхания у детей и диктует необходимость разработки на экологически неблагоприятных территориях программы медико-экологической реабилитации детей.

Литература

1. Долгушина Н.А. Гигиеническая оценка неканцерогенного риска здоровью детей, проживающих на территории промышленного города с высоким уровнем химического загрязнения атмосферного воздуха //Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве:

сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием /под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В. Исаевой, В.А. Чернобровкина - Магнитогрск. МГТУ. 2016. С. 54-58.

2. Зайцева Н.В. Гигиенические аспекты нарушения здоровья детей при воздействии химических факторов среды обитания. Пермь: Книжный формат. 2011. 489 с.

3. Игнатъева Г. С., Цыбалова Л.М., Попова Т.Л. Механизм действия антропогенных загрязнений воздушной среды на детский организм // Вестник РАМН. 1994. № 9. С. 55-58

4. 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.

5. Кувшинова И.А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента: Учеб.-метод. пособие.– Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 56 с.

6. О санитарно-эпидемиологической обстановке в Российской Федерации в 2009 году: гос. докл. / Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора. М. 2010. 467 с.

УДК 371

**Кувшинова И.А.,
Мазитова Э.Р.**

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

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К БЕЗОПАСНОМУ УЧАСТИЮ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ

Ключевые слова: *безопасность детей в транспортной среде, участие в дорожном движении, транспортная культура.*

Аннотация. *В статье раскрывается проблема безопасности детей школьного возраста в транспортной среде. Представлены причины дорожно-транспортных происшествий с участием детей, определено понятие транспортной культуры школьника, а также важность её формирования у ребенка как участника дорожного движения. Приведены навыки, которые необходимо вырабатывать у школьников с целью их успешной адаптации в транспортной среде и профилактики дорожно-транспортных происшествий. Затронута тема применения светоотражающих элементов или фликеров на одежде детей, которые обеспечивают видимость ребенка на дороге и уменьшают вероятность попадания ребенка в аварию.*

Key words: *safety of children in the transport environment, participation in road traffic, transport culture.*

Annotation. *The article reveals the problem of the safety of school-age children in the transport environment. The causes of road traffic accidents involving children are presented, the concept of the student's transport culture is defined, as well as the importance of its formation in the child as a road user. The skills that must be developed among schoolchildren for the purpose of their successful adaptation in the transport environment and prevention of road accidents are given. The theme of the use of retro-reflective elements or flickers on children's clothing that provide visibility of the child on the road and reduce the likelihood of the child falling into an accident.*

В настоящее время безопасность детей в транспортной среде представляет собой серьезную проблему. Рост количества автомобилей на улицах города, увеличение скорости их движения, растущие пробки на дорогах приводят к частым дорожно-транспортным происшествиям (ДТП). Согласно статистике количество ДТП с участием детей в целом с начала 2017 года увеличилось на 6,3%. По данным Госавтоинспекции МВД РФ, на российских дорогах за первый квартал произошло 3.225 таких происшествий. В них погибло 108 детей в возрасте до 16 лет, что говорит о приросте показателя на 21% по сравнению с результатом январь-марта 2016 года. Ранено было 3.479 несовершеннолетних (больше на 6,7%). Количество сбитых маленьких пешеходов на дорогах тоже возросло: на 10,6% за первый квартал 2017 года. Так, в 1.581 такой аварии пострадали 1.593 ребенка. При этом число погибших среди несовершеннолетних пешеходов составляет 25 случаев. Как предотвратить несчастные случаи и уберечь здоровье детей на дороге? Профилактика травматизма детей предусматривает не только условие их специальной подготовленности (в самом широком смысле) к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде, но и сформированность у них высокого уровня транспортной культуры.

Под транспортной культурой понимается специфическая форма жизнедеятельности человека по удовлетворению его потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена, осуществляемого в условиях необходимого и максимально возможного уровня безопасности транспортных процессов и всех его участников, а также безопасных и гуманных взаимоотношений с окружающей средой и ее людьми и другими обитателями как в процессе подготовки и удовлетворения этих потребностей, так и по завершению данной деятельности.

Для начала необходимо рассмотреть причины, из-за которых дети зачастую становятся пострадавшими и виновниками ДТП. Это наруше-

ние правил перехода проезжей части; неподчинение сигналам светофора; неожиданный выход из-за неподвижного объекта, что часто спровоцировано особенностями их психофизиологического развития (неустойчивость нервной системы, потребность в движении и т.д.) и поведенческими факторами (стремление подражать взрослым, переоценка своих возможностей в реальной ситуации, неадекватная реакция на сильные раздражители и др.), нарушение требований правил дорожного движения (ПДД) при движении на велосипедах и роликах, игры на проезжей части и ходьба по ней при наличии тротуара. Направленность профилактических мероприятий должна учитывать возрастные особенности детей.

В решении проблемы формирования транспортной культуры школьников существенное место занимает одна из принципиальных ее составляющих – это подготовка ребенка к безопасному участию в транспортном процессе, обязательно включающая:

- а) изучение законов и правил безопасности на транспорте, ПДД и т.п.;
- б) выработку умений и навыков безопасного участия в транспортных процессах.

И такое участие должно строиться на основе сотрудничества, взаимодействия его со всеми участниками процесса без исключения в обеспечении как своей личной безопасности, так и безопасности окружающих.

Важную роль в решении данной проблемы имеет организация работы по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма в общеобразовательных учреждениях города. В практику дошкольного и школьного образования в настоящее время вошли программы по основам безопасности жизнедеятельности детей, направленные на выработку у ребенка навыков правильного поведения в нестандартных ситуациях на дороге.

Также очень важно, чтобы большое участие в формировании транспортной культуры детей принимали их родители. Именно они на своем примере должны показать, как следует переходить дорогу. Дети, в силу особенностей своего возраста, подражают взрослым, поэтому нельзя допустить ни единого нарушения ПДД в их присутствии, а наоборот, следует каждый раз заострять внимание на том, что и как нужно делать при переходе, говорить о сосредоточенности и спокойствии. В противном случае, своими неправильными действиями вы закладываете в них пренебрежительное отношение к личной безопасности и отрицательную привычку нарушать правила поведения на дороге.

В методических рекомендациях И. Ф. Разиной «Безопасность детей на дороге – забота каждого» приведены четыре вида навыков, которые целесообразно формировать у детей.

1. Навык наблюдения. Ребенок должен научиться видеть предметы, закрывающие обзор проезжей части, как «предметы опасные» или «предметы, скрывающие опасность». Для этого ему надо многократно показывать с тротуара эти предметы тогда, когда они скрывают или только что скрывали движущийся автомобиль.

Пустынную улицу или улицу с нерегулярным и неинтенсивным движением транспорта ребенок должен воспринимать как улицу обманчивую, потому что именно на таких улицах дети часто выходят на проезжую часть, не посмотрев по сторонам. Из двора или с перекрестка неожиданно может появиться транспорт.

2. «Навык сопротивления» волнению или спешке. Когда ребенок спешит или взволнован, больше всего вероятность, что он забудет обо всем и будет действовать по привычке. Поэтому, ступая на проезжую часть, спешку или волнение надо оставить на тротуаре. При переходе – полное спокойствие, никакой спешки. Этот навык надо тренировать у ребенка личным примером родителей.

3. Навык «переключения на проезжую часть». Тротуар отделен от проезжей части улицы узенькой полоской бордюрного камня. Надо научить ребенка замечать эту границу: замедлять движение, останавливаться, выдерживать хотя бы небольшую паузу для психологического переключения в связи с переходом в опасную зону.

4. Навык «переключения на самоконтроль». Ребенок в быту привык двигаться автоматически, на основе привычки «вижу – действую». Мысли в это время могут быть совершенно не связаны с движением. На проезжей части следование таким привычкам недопустимо. Нужно следить за собой, участвовать в движении, в оценке обстановки не только глазами, но и мыслями. Необходимо выработать у детей умение сосредотачивать внимание на 10-15 с, которое требуется для перехода проезжей части.

Приведенные навыки помогут ребенку адаптироваться к дорожно-транспортной среде и избежать возможных травм и аварий.

Кроме этого, необходимо каждый раз напоминать детям основные правила безопасного поведения на дорогах:

1. переходить улицу только по пешеходным переходам («зебра»);
2. подойдя к дороге, следует остановиться, обязательно посмотреть по сторонам;
3. переходить дорогу только на зелёный сигнал светофора;

4. передвигаться по тротуарам, а не по проезжей части дороги;
5. нельзя играть на проезжей части дороги и на тротуаре;
6. опасно обходить автобус как спереди, так и сзади. Надо дойти до ближайшего пешеходного перехода и по нему перейти улицу;
7. вне населённых пунктов детям разрешается идти только с взрослыми по краю (обочине) навстречу машинам;
8. автобус следует ожидать на посадочной площадке, входить в салон автобуса через заднюю дверь, а выходить через переднюю;
9. из легкового автомобиля, как и из автобуса, выходить только в сторону тротуара.

Кроме этого, детям рекомендуется иметь при себе предметы со световозвращающими элементами и обеспечивать видимость этих предметов водителями транспортных средств. Применение в сложных погодных условиях фликеров позволяет обеспечить видимость пешеходов в свете фар водителями транспортных средств, а значит, увеличивает время реакции водителя на появление человека на дороге.

В темноте водитель замечает пешехода, на одежде которого отсутствуют светоотражающие элементы, на расстоянии 30 метров. При этом автомобиль, движущийся со скоростью 60 км/ч, проезжает за секунду 20 метров. Среднее время реакции водителя - одна секунда. Действия водителя при остановке (торможении) займут еще, как минимум 1 секунду. То есть автомобиль в такой ситуации проедет 40 метров. Пешеход, имеющий светоотражающий элемент или фликер, замечен на расстоянии 150 метров, это означает, что водитель имеет гораздо больше времени, чтобы отреагировать. Риск попасть в аварию для пешехода без фликера, - в 10 раз больше, чем для пешехода, носящего фликер.

Таким образом, научив своих детей ответственному поведению на дороге и возле неё, сформировав у них определенные навыки, развив транспортную культуру, вы максимально обезопасите их на период детства.

Литература.

1. Kuvshinova I.A., Di Palma Back A.C. OPTIMIZATION OF TEACHING OF THE COURSE "LIFE SAFETY" TO THE STUDENTS OF THE HUMANITIES UNIVERSITIES // [Criar Educação](#). 2016. Т. 6. № 1. 22 с.
2. Безопасность жизнедеятельности : учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов / И.А. Кувшинова. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. 180 с.
3. Известия, 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://iz.ru/news/680705> (Дата обращения: 30.05.2017).

4. Кувшинова И.А. Обеспечение безопасности в детских образовательных учреждениях : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / И.А. Кувшинова. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 184 с.
5. Кувшинова И.А. Роль социального развития в процессе формирования культуры безопасного поведения современного подростка / Modern developmental psychology: main trends and prospects of research : materials of the international scientific conference on October 20–21, 2015. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. – 194 p. / P. 83-86.
6. Программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе [Текст] / А.М. Якупов, И.А. Кувшинова В.В. Денисова, С.В. Петров, // Интеграция образования. 2015, Том. 19, № 4 (81) (октябрь-декабрь) – с. 132. – С. 45-55.
7. Разинина И. Ф. Безопасность детей на дороге – забота каждого: методические рекомендации по организации в образовательных учреждениях работы с родителями по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма / И. Ф. Разинина – Тамбов, 2009.
8. Световозвращающие элементы. Госавтоинспекция МВД России, 2013. [Электронный ресурс]. URL: http://deti.gibdd.ru/parents/materials/svetovozvrashchayushchie-elementy/?PAGEN_1=2 (Дата обращения: 30.05.2017).
9. Якупов А.М., Кувшинова И.А., Денисова В.В. О проблемах преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентам гуманитарных специальностей вузов и путях их решения / Вестник ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности» : научно-методический и информационный журнал № 3 (25) 2015. – 141 с. / С. 90-101.
10. Якупов А. М. Формирование транспортной культуры школьников: научно-практическое пособие для учителей общеобразовательных учреждений / А. М. Якупов – Магнитогорск, 2008.

© И.А.Кувшинова, Э. Р. Мазитова, 2017-05-30

ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ключевые слова: пожар, безопасность, пожарная безопасность, классификация пожаров, причины пожаров, способ тушения, средства пожаротушения, правила безопасности, меры безопасности, эвакуация.

Аннотация. В Статье рассматривается система по обеспечению пожарной безопасности на территории Российской Федерации через призму безопасности образовательных учреждений, приводятся требования, законодательная база и нормативные документы по пожарной безопасности, а также вопросы по формированию у учащихся образовательных учреждений знаний и умений в области пожарной безопасности.

Keywords: fire, safety, fire safety, classification of fires, causes of fires, extinguishing method, fire extinguishing means, safety rules, security measures, evacuation.

Annotation. The system considers fire safety in the territory of the Russian Federation through the prism of the safety of educational institutions, provides requirements, legislative base and normative documents on fire safety, as well as questions on the formation of knowledge and skills in the field of fire safety for students of educational institutions.

Пожароопасная ситуация на территории Российской Федерации доказывает важность данной проблемы, ведь известно, что в течение года в среднем происходит, примерно, до 300-х тысяч пожаров. Материальный ущерб от таких катастроф исчисляется десятками миллиардов рублей.

Пожароопасная ситуация в стране с каждым днём возрастает, так как в строительстве, промышленности и быту используется огромное количество легковоспламеняющихся материалов и веществ. В производстве преобладают сложные и энергоёмкие технологии, которые обладающих высокой потенциальной пожароопасностью. Всё вышеперечисленное требует огромного внимания к пожарной безопасности, защите, осторожности, соблюдению правил.

Основным документом, который определяет общие правовые, экономические и социальные основы обеспечения пожарной безопасности в Российской Федерации, является Федеральный Закон «О пожарной безопасности» от 21.12.94г №69-ФЗ.

Пожарная безопасность (ПБ) – это состояние защищённости личности, имущества, общества и государства от пожаров.

Обеспечение ПБ является одной из важнейших функций государства.

Требования пожарной безопасности представляют собой, специальные условия технического и социального происхождения, установленные в целях обеспечения пожарной безопасности законодательством РФ, нормативными документами или уполномоченным государственным органом.

Законодательство РФ в области ПБ основывается на конституции РФ и включает в себя выше названный закон, другие законы РФ, принимаемые в соответствии с ним, а также законы и нормативные акты субъектов РФ, регулирующие вопросы пожарной безопасности.

К нормативным документам по пожарной безопасности относятся правила и нормы пожарной безопасности, инструкции, стандарты и другие документы, которые содержат в себе требования по обеспечению пожарной безопасности.

На территории Российской Федерации существует определённая система по обеспечению пожарной безопасности. Она представляет собой единство сил и средств, а также мер правового, организационного, экономического, социального и научно – технического характера, который направлены на борьбу с пожарами. Главным компонентом данной системы является безопасность общеобразовательных учреждений.

Безопасность в образовательных учреждениях складывается исходя из множества факторов, одним из которых является степень должного обеспечения пожарной безопасности. За состоянием пожарной безопасности, в полной мере, отвечает руководитель образовательного учреждения.

Рассматривая пожар как неконтролируемый процесс горения, влекущий за собой огромный материальный ущерб, опасность для здоровья и жизни граждан, очень важно сформировать у учащихся образовательных учреждений знания и умения в области пожарной безопасности. Это неотъемлемый компонент педагогического процесса, который помогает формироваться личности, знающей как и зачем действовать в условиях экстремальной и опасной ситуации, стремится к постоянному самосовершенствованию и усвоению новых возможностей. В качестве, формирующего компонента пожарной безопасности, в учебном процессе обычно выступает такой учебный курс, как Основы Безопасности Жизнедеятельности, экология, валеология. Такого плана учебные предметы, главной целью которых является культура безопасности, систематизируют и объединяют труды всех остальных учителей – предметников по подго-

товке учащихся к профилактике и грамотному преодолению опасных и вредных факторов, угрожающих здоровью и жизни.

Образовательное учреждение обязано беспрекословно соблюдать все правила пожарной безопасности, а также исполнять все предписания, постановления и другие законные требования для обеспечения пожарной охраны. Очень важно регулярно проводить противопожарные мероприятия, которые должны быть направлены на создание условий, которые обеспечивали бы сведение до минимума возможности возникновения пожаров. При этом не забывать проводить противопожарную агитацию, а так же обучать учителей и учащихся мерам пожарной безопасности.

Одной из самых главных обязанностей образовательного учреждения для повышения пожарной безопасности является содержание в исправном, рабочем и надлежащем по закону состоянии систем и средств противопожарной защиты.

Существует, определённый порядок действий при экстренной ситуации, который поможет уберечь персонал образовательного учреждения от огня, дыма и паники при обнаружении реального загорания или задымления. Правильная и чёткая команда даёт положительный психологический настрой, ускоряет правильные действия и предотвращает панику. Все должны беспрекословно выполнять подаваемые команды.

Существуют определённые меры безопасности для обеспечения пожарной безопасности в образовательных учреждениях: запрещается использовать неисправное электрооборудование; нельзя использовать воду для тушения веществ, вступающих с ней в бурную химическую реакцию, необесточенных проводов, электроприборов; нельзя использовать сырой песок при тушении предметов, находящихся под напряжением; запрещается загромождать пути эвакуации; размещать в подвальных помещениях легковоспламеняющиеся жидкости; применять на путях эвакуации горючие материалы для отделки.

Пожарная безопасность в образовательном учреждении – это всегда полностью забота учителей и руководства школы. Если регулярно проводятся учебные эвакуации, противопожарные агитации, то учащиеся всегда будут в большей безопасности и будут чувствовать себя в школе защищёнными.

По причинам недостаточной осведомлённости и неподготовленности в сфере пожарной безопасности населения нашей страны нет должного уровня культуры собственной безопасности. Нужно всегда знать и помнить, что жизнь и здоровье нас и наших детей целиком зависит от нашей профессиональной подготовки.

Литература

1. Безопасность жизнедеятельности : учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов / И.А. Кувшинова. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. 180 с.
2. Бондаренко, А.П. Чрезвычайные ситуации и защита от них / А.П. Бондаренко. – М.: Изд-во «ЮНИТИ», 2000. – 266с.
3. Конституция Российской Федерации. – М.: «Юридическая литература», 1993. – 64с.
4. Кувшинова И.А. Принципы моделирования процесса профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности // Актуальные проблемы современной науки, техники, образования : материалы 74-й международной научно-технической конференции / под ред. В.М. Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И.Носова, 2016. Т.2. 360 с. / С. 77-80.
5. Кувшинова И.А. Причины опасных и чрезвычайных ситуаций в детских образовательных учреждениях // Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В.Исаевой, В.А.Чернобровкина. – Магнитогорск : МГТУ, 2016. – 226с. / С.102-111.
6. Кувшинова И.А., Гафарова И.С. К вопросу о формировании культуры безопасности жизнедеятельности // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы : Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.Б.Плотниковой. – Магнитогорск : МаГУ, 2011. – 180 с. / С. 42-48.
7. Кувшинова И.А., Хотеева А.А. Безопасность образовательных учреждений // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.А. Кувшиновой, В.А. Чернобровкина, И.Л. Платоновой. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 216 с. / С.181-184.
8. Пожарная безопасность. Взрывобезопасность. Справочное издание / Под ред. Баратова А.Н.. – М.: Химия, 1987. – 272с.
9. Программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе [Текст] / А.М. Якупов, И.А. Кувшинова В.В. Денисова, С.В. Петров, // Интеграция образования. 2015, Том. 19, № 4 (81) (октябрь-декабрь) – с. 132. – С. 45-55.

© И.А.Кувшинова, А.Р. Газетдинова, 2017

ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЮМИНЕСЦЕНТНОГО БАКТЕРИАЛЬНОГО ТЕСТА ДЛЯ ОЦЕНКИ ТОКСИЧНОСТИ ПРОБ СНЕГА, ВЗЯТЫХ С ТЕРРИТОРИИ ГОРОДА ЧЁРНОЙ МЕТАЛЛУРГИИ

Ключевые слова: оценка суммарной токсичности, химический анализ проб снега, люминесцентный бактериальный тест, «Эколюм-05»

Аннотация. В статье приводятся результаты экспериментального исследования проб снега, взятых с территории детских садов города чёрной металлургии Магнитогорска, на выявление суммарной токсичности с помощью люминесцентного бактериального теста. Результаты показали неоднозначную эффективность теста на пробах снега, что вероятнее всего связано с наличием в образцах снега органических соединений, вызывающих колонизацию бактерий (предположительно октановая кислота).

Keywords: estimation of total toxicity, chemical analysis of snow samples, luminescent bacterial toxicity test, "Ecoleum-05"

Annotation. The article presents the results of an experimental study of snow samples taken from the territory of kindergartens of the city of the ferrous metallurgy of Magnitogorsk, to reveal the total toxicity with the help of a luminescent bacterial test. The results showed a mixed efficiency of the test for snow samples, which is most likely due to the presence of organic compounds in the snow samples causing colonization of bacteria (presumably octanoic acid).

На загрязнение атмосферного воздуха города Магнитогорска оказывают влияние выбросы крупнейшего в РФ металлургического комплекса с полным производственным циклом ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат» (ММК) (доля от общего загрязнения – около 80%) и автомобильного транспорта (более 20%).

Магнитогорск имеет статус города с чрезвычайной экологической ситуацией с связи с наибольшим уровнем загрязнения атмосферного воздуха бенз(а)пиреном, формальдегидом, диоксидом азота, взвешенными веществами.

Степень загрязнения воздушной среды города оценивается по индексу загрязнения атмосферы ИЗА от 15 до 36 («очень высокий»).

Существенную роль в загрязнении атмосферы играют неблагоприятные метеорологические условия (слабые ветра и штиль, инверсионные явления), способствующие переносу примесей с промышленного левого берега на селитебный правый берег, где проживает 85% населения, и скоплению их в приземном слое.

В Магнитогорске наблюдается высокий уровень заболеваемости населения и особенно детского, что связывают с высоким уровнем загрязнения атмосферы (Кошкина В.С., Котляр Н.Н., 1997; Уральшин А.Г. с соавт., 2007; Антипанова Н.А., 2007; Долгушина Н.А., 2011).

Отсюда важным для здоровья населения города представляется исследование уровня суммарной токсичности веществ в объектах окружающей среды, загрязняющих атмосферу города.

Исходя из данных литературы, наиболее удобным является метод определения интегральной токсичности химических веществ с помощью люминесцентного бактериального теста (ЛБТ), который основан на определении изменения интенсивности свечения (биолюминесценции) генно-инженерных бактерий (полученных из глубоководных рыб), при воздействии токсических веществ, присутствующих в анализируемой пробе, по сравнению с контролем [2,3,5].

Люминесцентные бактерии содержат фермент люциферазу, осуществляющую эффективную трансформацию энергии химических связей жизненно важных метаболитов в световой сигнал на уровне, доступном для быстрых измерений на приборе люминометре [2,5].

Тесты ЛБТ обладают быстродействием, высокой чувствительностью, экономичностью. В российских научных исследованиях используется разновидность бактерий - биосенсор «Эколюм-05» [2].

В литературе имеются исследования с оценкой суммарной токсичности в данном тесте: проб питьевой воды (Минаев Б.Д., Гевандова М.Г., 2003; Савостикова О.Н., 2007), промышленных и бытовых отходов (Русakov Н.В., Донерьян Л.Г., 2001; Зарубина А.В., Гапочка М.Г., Новоселова Л.А., Гапочка Л.Д., 2012), почвы, загрязненной нефтью (Тарасова Ж.Е., 2006), воздуха населенных мест (Хрипач Л.В., Ревазова Ю.А., Ходжаян А.Б., 1998; Болотская М.Ю., 2005).

Но не обнаружено публикаций с исследованиями оценки токсичности образцов снега, взятых с территорий промышленного города чёрной металлургии, в люминесцентном бактериальном тесте.

Известно, что снежный покров обладает высокой сорбционной способностью при поглощении из атмосферы различных химических соединений, при этом обнаруживается увеличение уровня загрязнения в 2-3 раза. При низких температурах процессы химической трансформации

веществ, содержащихся в атмосферных выбросах, замедляются, что позволяет приблизить результаты анализов снега к реальной атмосферной нагрузке [1].

Отбор проб снега по сравнению с отбором воздуха прост и не требует сложного оборудования (Руководство по контролю загрязнения атмосферы РД 52.04.186-89, 1991).

Отсюда снег является наиболее информативным индикатором техногенной нагрузки на окружающую среду и делает снег уникальным объектом для токсикологических исследований [1].

Методы и объекты исследования

Критерием токсического действия является изменение интенсивности биолюминесценции тест-объекта в исследуемой пробе по сравнению с контролем, причем уменьшение интенсивности биолюминесценции пропорционально токсическому эффекту. Работу проводили в соответствии с МР [2,3,5]. Для измерения интегральной токсичности использовали специализированный прибор – люминометр «Биотокс».

Оценку токсичности пробы снега по индексу токсичности «Т» проводили по относительному различию в интенсивности биолюминесценции контрольной и опытной проб по формуле:

$T = 100 (I_o - I) / I_o$, где I_o - интенсивность свечения контроля; I - интенсивность свечения пробы.

Обработку результатов измерений токсичности выполняли путем расчета среднеарифметического значения величины индекса токсичности «Т» по формуле:

$T = (T_1 + T_2 + T_3) / 3$, где $T_1 - T_3$ - повторности проб снега.

При $20 \leq T < 50$ - образец токсичен, $T \geq 50$ - образец сильно токсичен [2,3].

Пробы снега отбирали в конце снежного периода на горизонтальных крышах беседок, находящихся на территориях детских садов. Работу проводили в соответствии с РД 52.04.186-89.

На левом и на правом берегах были выбраны по три детских сада, отстоящие друг от друга и от наиболее опасных предприятий ОАО «ММК» на расстоянии приблизительно от 2,5 до 5,5 км.

Химико-аналитический анализ образцов снега в полном объеме был проведен на химическом факультете Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова с использованием методики 8270 USEPA на хроматомасс-спектрометре Pegasus 4D (LECO) с капиллярной силиконовой колонкой DB-5 (30м).

Для качественного определения использовали компьютерные библиотеки (NIST и WILEY).

Для статистической обработки использовались непараметрические методы корреляционного анализа Спирмена в стандартном пакете программ Statistica 6.0 (Statsoft).

Результаты исследования.

При исследовании образцов снега с участием люминесцентного бактериального теста из 24 проб, только три пробы показали наличие суммарной токсичности. Это пробы территории детского сада, расположенного на левом промышленном берегу ($T=61\%$) и детского сада правого селитебного берега ($T=48\%$). Возможно, это связано с тем, что оба детских сада расположены на близком расстоянии (2,3-2,5) км от коксохимического и доменного производства ОАО «ММК».

Остальные образцы снега показали неожиданный результат – значительное увеличение биолюминесценции бактерий.

В соответствии с МР № 01.019-07, если интенсивность биолюминесценции в анализируемой пробе была больше, чем в контроле, следует, независимо от величины отрицательного значения «Т», сделать вывод об отсутствии токсичности образца, и индексу токсичности присвоить нулевое значение.

Однако исследования некоторых авторов показали, что увеличение биолюминесценции бактерий связано с активацией люцеферин-люцеферазной системы бактерий на присутствие в изучаемых объектах токсикантов преимущественно органической природы [3].

В связи с этим появилась необходимость в проведении химического анализа исследуемых проб снега, который выявил около 293 органических и 33 вида неорганических соединений (металлов). Гигиенический норматив имеют всего 29 веществ, остальные относятся к неизученным веществам [4].

Достоверных статистических различий в качественном и количественном составе загрязнений проб снега правого и левого берега города не было обнаружено на уровне $p>0,05$ [4].

Анализ российских и зарубежных баз данных с исследованиями полного химического анализа снега в промышленных городах, не выявил подобных результатов. Данное исследование образцов снега не имеет мировых аналогов.

Корреляционный анализ химических соединений проб снега и показателей индекса токсичности в тесте ЛБТ обнаружил, что только концентрации 7 органических веществ из 14 положительно коррелировали с суммарными токсическими эффектами ($r = 0,83-0,94$, $p<0.05$) (табл. 1).

Таблица 1. Связь суммарной токсичности с данными химического анализа проб снега

Вещество	Биологическая активность	Spearman	t (N-2)	P-level
Мышьяк	1 класс опасности (чрезвычайно опасный токсикант)	0,83	2,96	0,04
Таллий	1 класс опасности (чрезвычайно опасный токсикант)	0,94	5,66	0,00
Трифенилфосфат	2 класс опасности (высоко опасный токсикант)	0,90	3,58	0,04
Анизол	3 класс опасности (умеренно опасный токсикант)	0,89	3,46	0,04
Гексановая кислота	3 класс опасности (умеренно опасный токсикант)	0,90	3,58	0,04
Метилбензойная кислота	4 класс опасности (малоопасный токсикант)	- 0,89	- 3,46	0,04
Метилпарабен	Не токсично для человека	- 0,89	- 3,46	0,04
Октановая кислота (каприловая кислота)	Не токсично для человека. Усиливает колонизацию бактерий	- 0,90	- 3,58	0,04
Додекановая кислота	Не токсично для человека	- 0,90	- 3,58	0,04
N-фенилформамид	Нет данных	- 0,89	- 3,46	0,04
Метилхинолин	Нет данных	- 0,89	- 3,46	0,04
1(3Н)-Изобензофуранон	Нет данных	0,90	3,58	0,04
Метилфенантрен	Нет данных	0,97	7,55	0,00
Метилпирен	Нет данных	- 0,95	- 5,20	0,01

Для некоторых из химических соединений: таллия и мышьяка (1 класс опасности), трифенилфосфата (2 класс), анизолола и гексановой кислоты (3 класс опасности) токсическая активность показана в различных тестах на определение биологической активности.

Предположительно, что названные вещества в силу своей токсичности способны вызывать снижение люминесценции у бактерий в тесте ЛБТ.

Данных о токсичности метилпирена и 1(3Н)-Изобензофуранона в доступной литературе найти не удалось.

Только 7 химических соединений отрицательно коррелировали ($r = -0,89-0,95$, $p < 0,05$) с результатами, полученными в тесте ЛБТ. Из них 4 вещества оказались не токсичны для человека, а для 3 веществ информация в литературных источниках не была найдена (табл.1).

Вероятнее всего именно данные органические соединения явились причиной усиления люминесценции в тесте ЛБТ. Предположительно это связано с влиянием октановой (каприловой) кислоты, которая способна усиливать колонизацию бактерий.

В связи с наличием в пробах снега, собранных с территорий города чёрной металлургии, органических веществ, способных вызывать усиление биолюминесценции бактерий в люминесцентном бактериальном тесте и тем самым скрыть истинные токсические эффекты, можно сделать вывод о неоднозначной эффективности данного теста.

И соответственно об ограничении проведения данного теста в пробах снега и других объектах окружающей среды, имеющих в составе подобные органические соединения.

Исследование было проведено совместно с сотрудниками Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина Минздрав РФ (Москва).

Литература

1. Артемов А.В., Выговская Е.Ю., Жукова О.Е. Сравнительный анализ антропогенного загрязнения снежного покрова и гидросферы урбанизированных ландшафтов // Экология и промышленность России. 1999. № 4. С. 32-35.
2. Методика экспрессного определения токсичности воды с помощью люминесцентного бактериального теста "Эколюм" // Методические рекомендации. Гос. сан.-эпид. нормирование РФ. МЗ РФ. М, 2000. 19 с.
3. Оценка суммарной токсичности тяжелых металлов на основе люминесцентного бактериального теста / Л.В. Хрипач [и др.] // Гигиена и санитария. 1998. №4. С. 67-72.
4. Система выявления потенциально канцерогенных соединений, приоритетных для гигиенической регламентации в атмосферном воздухе / Ф.И. Ингель [и др.] // Гигиена и санитария. 2012. №6. С. 33-36.
5. Bulich A.A., Tung K., Scheibner G. The luminescent bacteria toxicity test: its potential as an in vitro alternative // J.Bioluminesc. Chemiluminesc. 1990. Vol.5. P.71 - 77.

© Т.Б. Легостаева, 2017-04-05

Кувшинова И.А.,
Новак А.В.

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

БЕЗОПАСНОСТЬ РЕБЕНКА ПРИ ВСТРЕЧЕ С НЕЗНАКОМЫМИ ЛЮДЬМИ

Ключевые слова: Безопасность, ребенок, родители, незнакомые люди, преступник, правила поведения, меры предосторожности.

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема безопасности детей при встрече с незнакомыми людьми. Автором рассмотрены различные обстоятельства, в которых может оказаться ребенок, правила безопасного поведения и даны рекомендации для родителей.

Key words: Safety, child, parents, strangers, the outlaw, rules of conduct, precautions.

Annotation. This article considers the problem of children's safety when meeting strangers. The author considers the various circumstances in which it may be child, safety rules and recommendations for parents.

По мере того, как дети подрастают, они становятся все более и более самостоятельными. И настает день, когда они уверяют, что уже достаточно взрослые и могут без папы и мамы ходить по улицам и даже настаивают на этом. У родителей эта инициатива вызывает вполне понятное беспокойство. Но рано или поздно ребенок все же должен будет оставаться дома или отправиться на улицу один. Поэтому с малых лет надо обучать ребенка правилам личной безопасности, чтобы он мог избегать всего, что может повлечь за собой трагические последствия, и был готов принимать правильные решения в любой экстремальной ситуации.

Нередко жертвами преступлений становятся несовершеннолетние. В силу своей доверчивости, беспомощности и физической слабости, они оказываются объектом самых различных преступлений: грабежей, хулиганств, убийств, похищений с целью выкупа. Злоумышленники высматривают своих жертв у школ, на улице и сопровождают до дома, лифта, подъезда, тем самым выбирая удобный момент для совершения преступления.

Особую социальную опасность представляют насильственные преступления в отношении детей. Такие преступления совершают лица с психическими и сексуальными отклонениями. Страшно осознавать, что часть из этих преступников – это благополучные, порядочные и интел-

лектуально-развитые люди, и их трудно не только разоблачить, но и заподозрить в преступных намерениях.

Чаще всего преступник совершает нападение в малолюдных местах, пытаясь под разными предлогами увести ребенка в удобное для совершения преступления место. Дети должны знать, как вести себя в подобных ситуациях. С раннего детства необходимо приучить ребенка к тому, чтобы не вступать в диалог с незнакомыми людьми, если он находится без сопровождения взрослых.

Для начала необходимо объяснить ребенку, кто же такой незнакомый. Незнакомый человек – это всякий человек, кого не знает сам ребенок. Очень часто незнакомцы похищают детей, говоря, что они пришли по просьбе мамы или папы, и дети следуют за ними, хотя сами этого человека не знают. Очень важно родителям приучить себя и ребенка к тому, что никогда, ни при каких условиях они не прийдут за ребенком в школу, домой или во двор незнакомого человека.

Если ребенок, идя по улице, заметил преследующего его незнакомца, он должен, не стесняясь, подойти к прохожим и попросить помощи или проводить его до подъезда. Также если ребенок, войдя в подъезд, увидел там незнакомую мужчину, ему необходимо выйти на улицу и обратиться за помощью к знакомым взрослым. Из этого следует правило, что ребенку не следует входить с незнакомыми людьми в подъезд и лифт. Если же в лифт с ребенком входят незнакомый мужчина и женщина, и женщина выходит раньше, то ребенок должен выйти с ней и подождать, когда освободится лифт.

Если у ребенка есть свой ключ от квартиры, никогда не вешайте его на шею ребенку. Приучите дитя к тому, чтобы он не забывал ключ в дверях, в почтовом ящике, в кармане пальто. Лучший вариант – оставлять ключ у кого-то из соседей, потому что здесь появится дополнительный контроль.

Оставшись в квартире один, ребенок должен знать, что дверь нужно закрывать не только на замок, но и на задвижку или цепочку. Это послужит дополнительным препятствием на пути взломщиков. Также ребенку необходимо твердо усвоить, что нельзя вступать в переговоры с кем-то незнакомым через дверь. В ответ на просьбы открыть, дать стакан воды, на уверения, что цель визита – проверка электричества, газа, крана, ребенку следует сказать: «Сейчас я позвоню соседу, он выйдет и поможет вам» или «Я позвоню в полицию, они приедут и все решат». Ребенок также должен понимать, что выходить из квартиры под любым предлогом ему запрещено.

В квартире около телефона должна висеть табличка с номерами служебных телефонов родителей, соседей и других родственников, которые быстро смогут прийти ему на помощь, также номера телефонов экстренных служб населенного пункта и отделения полиции, или же все эти номера должны быть забиты в телефонную книгу на мобильном устройстве ребенка.

Одна из самых драматических ситуаций – это когда ребенок не вернулся домой из школы, творческих центров и тд. Учитель или руководитель секций в работе с родителями должны акцентировать внимание на том, что им необходимо четко представлять себе круг общения их детей, иметь номера телефонов друзей ребенка, номера телефонов их родителей, еще лучше познакомиться с ними лично.

Нужно убедить детей не играть на строительных площадках, пустырях, в заброшенных домах, подвалах, на чердаках, так как в этих местах можно отравиться газом, попасть в яму с водой, встретить незнакомых людей и даже преступников. Родителям необходимо знать места, где ребенок может оказаться, держать в поле зрения его настроение, моральное состояние.

Если все-таки ребенок пропал, как следует действовать?

Во-первых, нужно сходить или позвонить туда, где он должен был быть, выяснить, кто его видел в последний раз и где; расспросить соседей, проверить наличие документов и вещей пропавшего. Во-вторых, сразу же позвонить в справочные службы «О заблудившихся детях», «О несчастных случаях», сообщить в полицию о пропаже ребенка. Если возникают подозрения, относительно причастности к этому кого бы то ни было, сразу же информировать полицию об этом. Написать заявление на имя начальника отделения полиции с указанием примет пропавшего, приложив фотографию. В-третьих, не прекращать самостоятельных поисков, обратиться в общественные фонды волонтеров, частный сыск. Начать с помощью соседей и родственников поиски в соседних дворах, подъездах, подвалах. В квартире в отсутствие родителей должен дежурить кто-то из соседей или родственников. При возвращении ребенка сообщить в полицию.

В последние годы в стране участились случаи таких ранее не известных посягательств, как захват заложников, в том числе и детей с целью выкупа. Чтобы уменьшить риск похищения, следует придерживаться следующих мер предосторожности.

1. Если ребенок вынужден без сопровождения взрослых ходить по улице, то он должен хорошо знать эту местность, чтобы своевременно

заметить какие-либо изменения, происходящие вокруг. Объясните ребенку, что для передвижения нужно выбирать оживленные и хорошо освещенные улицы, избегать кратчайших путей, если они проходят через парки, спортплощадки и пустыри.

2. Объяснить ребенку, что если он подвергся нападению с целью похищения, необходимо создать как можно больше шума, отбиваясь чем-нибудь от нападавшего.

Также необходимо объяснить детям следующие принципы правильного поведения в случаях захвата заложников:

- не подвергайте себя излишнему риску, будьте покладисты и спокойны, не следует усиливать агрессивность преступника;
- при первой же возможности постарайтесь сообщить о своем местонахождении родным или в полицию;
- внимательно следите за поведением преступника и его намерениях;
- если вы достаточно длительное время пребываете совместно с преступником, постарайтесь установить с ним контакт, вызвать гуманные чувства, возможно, он смягчит меры по отношению к вам.

Но если преступник находится в состоянии алкогольного опьянения или под воздействием наркотических средств, то постарайтесь ограничить с ним всякие контакты, так как его действия могут быть непредсказуемыми; и, конечно же, при удобной и безопасной возможности надо научить ребенка убегать и звать на помощь.

Родители должны всегда помнить, что только от них зависит, сможет ли ребенок правильно повести себя в опасных ситуациях. Проводить с детьми разъяснительную работу по теме общения с незнакомцами, обыгрывать с ними различные ситуации, убедиться в том, что ребенок четко знает, как следует поступать в том или ином случае – обязанность каждого родителя. И насколько бы сложной и трудоемкой не казалась эта задача – от ее выполнения напрямую зависит здоровье и безопасность детей, а значит и спокойствие родителей.

Литература

1. Kuvshinova I.A., Di Palma Back A.C. Optimization of teaching of the course "life safety" to the students of the humanities universities // *Criar Educação*. 2016. Т. 6. № 1. 22 с.
2. Безопасность жизнедеятельности : учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов / И.А. Кувшинова. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. 180 с.

3. Кувшинова И. А., Мицан Е. Л. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве // Modern developmental psychology: main trends and prospects of research : materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – 139 p. / P. 74-78.
4. Кувшинова И.А. Обеспечение безопасности в детских образовательных учреждениях : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / И.А. Кувшинова. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 184 с.
5. Кувшинова И.А. Роль социального развития в процессе формирования культуры безопасного поведения современного подростка / Modern developmental psychology: main trends and prospects of research : materials of the international scientific conference on October 20–21, 2015. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. – 194 p. / P. 83-86.
6. Преподавание учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентам гуманитарных специальностей вузов: проблема программно-содержательного обеспечения педагогического процесса и пути её решения [Текст] / Якупов А.М., Кувшинова И.А., Костенко П.И., В.В. Денисова // Международный журнал экспериментального образования. 2016, № 2. – С. 321-328.
7. 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.
8. Сунагатуллина И.И., Каримуллина А.И. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия детей с РДА // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2016. Т. 2. № 1. С. 195-197.

© И.А.Кувшинова, А.В.Новак, 2017.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ЭКСТРЕМИЗМУ

Ключевые слова: экстремизм, терроризм, молодежь, безопасность жизнедеятельности.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности противодействия экстремистской и террористической деятельности на примере дисциплины Безопасности жизнедеятельности. Показано, что воспитательная работа должна быть комплексной и системной, чтобы студенты имели реальное представление обо всех возможных вариантах выбора между добром и злом. Рассмотрена роль преподавателя в информационном противодействии экстремизму и терроризму в дисциплине Безопасность жизнедеятельности.

Keywords: extremism, terrorism, youth, life safety.

Annotation. The article views the peculiarities of counteraction of extremist and terrorist activities in the discipline of Safety. The educational work should be comprehensive and systematic, so that the students had a realistic idea of all the possible options to choose between good and evil. Shows the role of the teacher in information counteraction of extremism and terrorism on the example of the discipline of Safety.

В настоящее время тема экстремизма и терроризма является наиболее актуальной. Экстремизм – это идейно мотивированное насилие. Идеи могут носить политический, националистический, религиозный характер. Характерным для экстремизма является потеря контроля над своим поведением. Существуют как открытые, так и скрытые формы экстремизма, которые отличаются изощренностью манипуляций личностным и общественным сознанием. Так же различают бытовой, ситуационный, программный и политический экстремизм.

На сегодняшний день политологи и социологи говорят об «экстремизации массового сознания» и «омоложении» экстремизма в РФ. Среди молодежи стремительно увеличивается количество маргиналов и это порождает рост экстремистских настроений.

Причины экстремизма и терроризма весьма разнообразны. Наиболее распространенными являются: политический, экономический и энергетический кризисы, кризисное положение ряда социальных и профессио-

нальных групп, низкий уровень образования молодежи и т.д. Явление молодежного экстремизма и терроризма – это острая всеобщая проблема, постоянно появляющаяся в сеть интернет и СМИ. Сильнейшими каналами распространения идеологии экстремизма являются именно СМИ, особенно интернет, социальные сети.

Наиболее благодатной почвой для развития экстремизма и терроризма, как наиболее крайней формы экстремизма, является именно молодежная среда. Это подтверждает статистика, согласно которой более 90 процентов членами экстремистских организаций являются молодые люди в возрасте до 30 лет (в том числе несовершеннолетние). В 2014 году на территории Российской Федерации действовало порядка 150 экстремистских молодежных группировок (около 1,5 млн человек).

Именно поэтому молодежь и рассматривается в качестве ресурса, ресурса у которого не сформирована устойчивая система ценностей и низкий уровень образования и правосознания. Для формирования экстремизма зачастую используется именно психологический механизм. Данная проблема заставляет обратить на себя внимание государства и общества, поскольку экстремизм стал реальной угрозой безопасности общества и государства в целом. Актуальность проблемы противодействия распространению экстремизма и терроризма в молодежной среде не вызывает никаких сомнений. И тем более не может вызывать сомнений тот факт, что именно образовательная сфера играет ключевую роль в организации работы в данном направлении.

Образовательный процесс является кропотливой работой на всех его уровнях. В высших учебных заведениях лишь на первых курсах в незначительной степени уделяется внимание темам: Экстремизм, Терроризм, Национальная безопасность РФ и т.д. Однако эти темы рассматриваются «вскользь» или отдаются на самостоятельное изучение. А ведь именно студенты являются наиболее активными участниками общественной жизни. И зачастую именно студенты ВУЗов бывают втянуты в разнообразные провокационные мероприятия.

Курс изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в ВУЗе должен подготовить молодых людей к тому, что в реальной жизни они будут встречаться с реальными угрозами жизни, реальными проявлениями экстремизма и терроризма.

В каждом ВУЗе есть организация самоуправления студентов. Однако не все студенты вовлечены и принимают участие в общественной жизни ВУЗа. Многие студенты оказываются за пределами внимания этих организаций. И становятся жертвами информационной войны, жертвами психологического воздействия и как результат – пособниками или/и участниками террористических акций.

На формирование личности студента постоянно оказывает влияние его окружение. Молодые люди живут в современном информационном пространстве, которое оказывает сильное влияние на сознание и психику. Порой это влияние сильнее, чем традиционные институты семьи и ВУЗа.

На лекциях и практических занятиях по дисциплине «Безопасности жизнедеятельности» необходимо уделить особое внимание темам терроризма и экстремизма, роли молодых людей в данных течениях. Обсуждать со студентами проблемы информационной и интеллектуальной безопасности РФ.

Ведь проведение занятия предполагает живое общение между студентами и преподавателем. В процессе общения формируется определенное мировоззрение, отношение к тем или иным ситуациям, формируется соответствующий образ жизни, которые постепенно закрепляются у молодого человека. При проведении занятия необходимо соблюдать личностно ориентированный подход, при котором в центре учебно-воспитательного процесса будут стоять интересы общества и личности в обществе.

Возможно, моделировать ситуации, как и каким образом, происходит воздействие на сознание молодого человека, как происходит вербовка и т.д. Также крайне необходимо проговаривать возможные пути решения данных ситуаций, чтобы студенты, столкнувшись в реальной жизни, на практике, с данной ситуацией, были готовы к ее разрешению, были морально и физически стойкими и зрелыми. Работа со студентами должна носить комплексный, систематический характер, чтобы молодые люди имели реальное представление о современном обществе, о возможных последствиях выбора между добром и злом.

При личностно ориентированном подходе гражданского образования необходимо учитывать возрастные, гендерные, социальные особенности студентов. Необходимо развивать способности студентов к самоорганизации, самообразованию, самовоспитанию, умение применять полученные знания на практике, коммуникативные способности.

Всем нынешним студентам предстоит жить в условиях гражданского общества, принимать участие в общественной жизни на разных уровнях, брать ответственность за чью-то жизнь. Следовательно, каждый преподаватель любого ВУЗа должен сделать выбор приоритетных направлений и способов воспитательной работы с учетом специфики студенческого контингента.

Исходя из выше изложенного, можно сделать следующие выводы. Для профилактики противодействия экстремизму и терроризму в молодежной студенческой среде необходима единая государственная система,

контрпропаганда и просвещение, усовершенствование и обновление программы образования в области безопасности жизнедеятельности. Только при многосторонней деятельности можно противодействовать экстремизму.

© О.В. Остапенко, 2017.

УДК 1174

Синякова Е.С.,
Кувшинова И.А.

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

К ВОПРОСУ О ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Ключевые слова: здоровьесбережение, адаптация, студент-первокурсник, учебный процесс, фактор, мероприятие.

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос необходимости мероприятий по здоровьесбережению студентов в период адаптации к новым образовательным условиям; целью исследования является изучение и анализ научной литературы по данной теме.

Key words: health preservation, adaptation, first-year student, educational process, factor, measure.

Annotation: in this article the question of the necessity of measures for the health saving of students in the period of adaptation to new educational conditions is considered; The purpose of the study is to study and analyze scientific literature on this topic.

Адаптация студента в новом учебном заведении – постоянный, динамичный, многоуровневый и многосторонний процесс перестройки потребностно-мотивационной сферы, комплекса имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми задачами, целями, перспективами и условиями их реализации, в ходе которого происходит не только интеграция личности студента в социум, но и его личностное, профессиональное развитие и самореализация. Начало учебной деятельности в вузе связано с переходом организма человека на новый уровень функционирования. Около трети студентов в конце первого года обучения еще не могут включиться в полной мере в учебный процесс.

Обобщенное описание адаптации гласит, что это приспособление, необходимое человеку для адекватного существования в условиях, которые меняются; это процесс включения человека в новую социальную среду, при котором он осваивает новые условия. Большая часть исследователей видит специфику адаптации человека в его способности сознательного и активного воздействия на окружение [3, 10, 11]. Социальная адаптация является процессом интеграции индивида в новую социальную группу. Она предполагает, что индивид примет групповые нормы, требования, стереотипы и стандарты [1].

Существуют определенные факторы, к которым происходит адаптация студентов в процессе обучения в вузе, до сих пор изучены мало. Отдельные работы, посвященные этому вопросу, показали следующее:

1. Одним из факторов адаптации, приводящих к перегрузке студентов, является большой объем разнообразной информации, получаемой при изучении многочисленных учебных предметов, научный уровень которых все время возрастает, и напряженность труда [13].

2. Второй фактор – стрессогенный. Студент постоянно находится под воздействием эмоциональных факторов, связанных с достижением поставленной цели, преодолением трудных ситуаций. Учеба в вузе, особенно в период сессии, может привести к состоянию эмоционального стресса [6].

3. Социальная адаптация студентов предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация – это реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, о ее самооценке [7].

4. Следующий фактор адаптации студентов – пониженная двигательная активность (гиподинамия) – это труд в условиях работы с ограниченными движениями, сопровождающимися малыми мышечными усилиями [9].

Мы перечислим стадии адаптации личности студента первого курса, его учебной группы, к новой социокультурной среде, выделенные Е.В. Осипчуковой:

1. Начальная стадия. Индивид (группа) осознает, как должен себя вести в новой социальной среде, но принять и признать новую систему ценностей ВУЗа еще не готов, поэтому стремится придерживаться привычной системы ценностей.

2. Стадия терпимости. Между индивидом, группой и новой средой возникает взаимная терпимость к образцам поведения и системе ценностей.

3. Аккомодация – принятие и признание индивидуумом системы ценностей в новой среде и одновременной признание группой новой социокультурной среды ценностей индивида.

4. Ассимиляция – совпадение системы ценностей индивида (группы), среды.

5. Результатом осуществления личностного адаптационного потенциала при адаптации можно назвать адаптированность – определенное состояние личности, выступающее итогом процесса адаптации [8].

Для студентов, находящихся в условиях гипокинезии, двигательная активность крайне необходима. Отрицательное влияние гипокинезии проявляется особенно заметно в сочетании с постоянным нервно-психическим напряжением и чрезмерным питанием. Физическое воспитание способствует формированию адаптивных механизмов и улучшению психического здоровья студентов. Рекомендуется:

– занятию по физическому воспитанию проводить на всем протяжении учебы;

– устраивать периодические занятия физическими упражнениями в ходе учебного дня (эффективное профилактическое средство по устранению утомления и борьбы с эмоциональным напряжением);

– в ходе преподавания физической культуры нужно сообщать студентам о влиянии физической активности на здоровье и работоспособность;

– принимать пищу 4–5 раз в день, последний раз за 2–3 ч до сна, питаться всегда в одно и то же время, следить за разнообразием питания;

– большое внимание уделять правильному режиму сна и отдыха;

– выделять время на проведение досуговой деятельности [5].

Особого внимания заслуживают рациональные психотерапевтические методы, которые направлены на снятие эмоционального напряжения, тревоги и, например, на изменение собственного отношения студента к экзаменам и к экзаменаторам [7, 8]. Адекватное отношение студентов к экзаменам достигается путем убеждения в благополучном исходе. На психическую релаксацию и эмоциональную перестройку у студентов с нервно-эмоциональным перенапряжением и неврозами положительное влияние оказывают также коллективная психотерапия, аутопсихотерапия, трудотерапия и аутогенная тренировка. Музыкальное воздействие снижает субъективное ощущение усталости, способствует повышению настроения и вызывает приятное чувство расслабленности [12].

Лучшего адаптивного эффекта, который будет отражать высокий уровень адаптированности, можно достигнуть при сочетании стратегий, направленных на одновременное и активное изменение не только себя, но и окружающей среды [14]. Умеренный результат адаптации достига-

ется при внешнем приспособлении субъекта обучения к среде, которое не вызывает изменений внутри личности, и две модели поведения: выжидание внутренних и внешних изменений или уход из среды. Характеризующийся негативным эффектом в адаптации низкий уровень адаптированности возникает при отказе субъекта взаимодействовать со средой и углубление в собственный внутренний мир [15].

Таким образом, успешное начало обучения помогает студенту в дальнейшей учебе, положительно влияет на построение отношений внутри коллектива и с преподавателями. От того, насколько успешной будет адаптация студента к ВУЗу, зависит его личностное развитие и дальнейшая профессиональная карьера.

Литература.

1. Александров М.А. Значимость социально-культурной деятельности в процессе социальной адаптации студентов // Высшее профессиональное образование студентов. – 2012. – №7. – с.45 – 46.
2. Александрова И.А., Сунагатуллина И.И. Реализация здоровьесберегающих технологий в логопедической работе // 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. 2016. С. 13-19.
3. Аксенова Е.В., Сунагатуллина И.И. Реализация медико-биологических технологий в образовании через игровой процесс // 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. 2016. С. 9-12.
4. Долгушина Н.А. Гигиеническая оценка неканцерогенного риска здоровью детей, проживающих на территории промышленного города с высоким уровнем химического загрязнения атмосферного воздуха //Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием /под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В. Исаевой, В.А. Чернобровкина - Магнитогрск. МГТУ. 2016. С. 54-58.
5. Амбалова С.А. О психологии способностей и их роли в развитии организаторских и коммуникативных качеств // Актуальные проблемы экологии и сохранения биоразнообразия России – Владикавказ, 2012. – с. 303 – 309.

6. Гогицаева О.У., Хадикова И.М. Педагогика и психология в современной системе образования: Монография. – Ставрополь, 2012. Том 2. 299 с.
7. Гулиева С.А., Танклаева Л.Н. Формирование нравственно – профессиональной культуры студентов //Учебно – методическое пособие. – Владикавказ, 2013. – с. 45.
8. Колесникова Т. С. Психолого – педагогические условия адаптации студентов – первокурсников к учебному процессу // Молодой ученый. — 2015. — №22. — с. 904-907.
9. Кочиева Э.Р. Формирование здорового образа жизни в современной студенческой среде //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014, №4 (19). – с. 88-90.
10. Кувшинова И.А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента: Учеб.-метод. пособие.– Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 56 с.
11. Кувшинова И.А., Серегина Е.А. Педагогические условия здоровьесбережения старшеклассников в период подготовки и сдачи ЕГЭ. // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета (ТГПУ). – 2009, № 9 (87). – С. 94.
12. Малиева З.К., Бекоева М.И. Роль современных интерактивных технологий в процессе самовоспитания студентов //Интернет – журнал "Науковедение". – 2015. Т. 7. №4. – с. 122.
13. Силакова О. В. Комплексная безопасность образовательного учреждения как важнейшее условие обеспечения безопасных условий проведения учебно – воспитательного процесса // Молодой ученый. — 2014. — №18.1. — с. 84 – 88.
14. Сиякова Е.С. Арт – терапия как инновационная технология в коррекционно – педагогической работе с ограниченными возможностями здоровья / Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития: сборник статей Международной научно - практической конференции. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 108-111.
15. Третьяков А.А. Технология повышения устойчивости студентов к нервно – эмоциональному напряжению в процессе образовательной деятельности с использованием средств физической культуры: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Белгород, 2012. – 23 с.

© Е.С. Сиякова, И.А.Кувшинова 2017.

СЕКЦИЯ
"ПЕДАГОГИКА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ"

УДК 796;373

Эйдельман Л. Н.
Негосударственное
образовательное учреждение
«Учебный центр фитнеса «Натали»,
г. Санкт-Петербург

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАНЦА
В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Ключевые слова:** здоровье, культура, танец, физическая культура, дети дошкольного и школьного возраста.*

***Аннотация.** Проведённый анализ педагогического потенциала танца убеждает, что природа искусства тесным образом смыкается со смыслом и целями образования. Использование социально-культурных возможностей, заложенных в природе танца, способствует решению таких значимых проблем в развитии общей культуры личности ребёнка, как здоровье, гармонизация личности, развитие интеллекта.*

***Key words:** health, culture, dance, physical culture, children of preschool and school age.*

***Annotation.** The analysis of the pedagogical potential of the dance convinces that the nature of art is closely intertwined with the meaning and goals of education. The use of socio-cultural opportunities inherent in the nature of dance contributes to the solution of such significant problems in the development of the general culture of the child's personality, such as health, harmonization of personality, development of intelligence.*

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 вносит свой вклад в общее ухудшение здоровья и приводит к отрицательным социальным последствиям. Дефицит двигательной активности уже в младших классах

составляет 35-40%. Уроки физического воспитания лишь в малой степени (на 10-18%) компенсируют дефицит движений, что явно недостаточно для профилактики отклонений в состоянии здоровья. Включение в учебный план образовательных учреждений третьего урока физической культуры (ФК) способно несколько ослабить негативную образовательную тенденцию, но не в состоянии изменить её. Главный санитарный врач России Геннадий Онищенко (2012) отмечал, что трёх уроков физкультуры в неделю недостаточно для полноценного физического развития детей, и предлагал ввести в качестве дополнительных занятий, например, танцы. Такая практика давно зарекомендовала себя в западных школах.

Танец относится к гимнастике [1, с. 54-57], рассматривается как вид деятельности человека, как универсальное средство формирования личности и её креативных способностей, которое гармонизирует телесно-психическое состояние индивида, способствует сохранению и укреплению здоровья, решению значительного спектра личностных и социальных проблем воспитанников. Танец, согласно разработанной А.С. Фоминым теоретической модели танца, выходит за рамки искусства и охватывает широкую сферу двигательной деятельности человека [7]. В частности, как указывает автор, в неё входят ритмика, танцевальная аэробика, бытовые, спортивные, корригирующие и иные функциональные разновидности танца. Являясь отражением танцевальных стилей, они не подразумевают специальной хореографической подготовленности, отличаются высокой эмоциональной насыщенностью, не требуют специального оборудования. Отличительная особенность - использование зажигательной музыки. Э. Сурно, известный работами в области эстетического воспитания, отмечает, что искусство танца является важным средством воспитания, влияет на нравственность ребенка, а также формирует его мышление, воображение, эмоции и чувства.

Анализ литературных источников показал, что в образовательных учреждениях зарубежных стран танец рассматривается как дополнительная двигательная деятельность в учебное время помимо занятий физической культурой, которая способствует общему укреплению организма ребёнка.

Однако, с нашей точки зрения танец намного сложнее, чем просто как вид двигательной деятельности, рассматриваемой в пределах отдельных показателей. Это специальная деятельность по развитию человека, которая обеспечивает психоэмоциональную целостность личности ребёнка. Именно её должны изучать и пропагандировать специалисты в области ФК. Необходимо помнить, что танец – это не спорт, упражнения и движения нельзя превращать в самоцель, ибо в противном случае духовность уходит и остаётся только физиология.

Рассматривая современную модель содержания общего педагогического образования в РФ, мы обнаружили, что преподавание дисциплины «танец» в программах общеобразовательных учреждений отсутствует. Узкое понимание феномена танца препятствует его активному использованию в физическом воспитании детей как уникального специфического средства, не имеющего аналогий [7]. В сравнении с музыкой, пением, изобразительным искусством, вошедшим в программу общеобразовательной школы, танец, несмотря на усилия известных педагогов, хореографов, психологов, искусствоведов так и не смог войти в число обязательных предметов образования школьника [4]. В настоящее время в России частные школы и дошкольные учреждения, обладая большей свободой выбора образовательных программ, включают в содержание учебных программ по физическому воспитанию занятия танцевальной направленности. Например, в Санкт-Петербурге в гимназии им. Императрицы Марии Фёдоровны, занятия танцем являются полноправной учебной дисциплиной. В частных школах «Взмах», «Эдельвейс», «РИД» и др. в учебный процесс включены занятия по различным направлениям танца.

Имеющийся отечественный положительный опыт введения танца в учебный процесс физкультурного образования детей показывает интерес педагогического сообщества России к разностороннему воздействию танцевального искусства на личность ребёнка не только в системе дополнительного образования, но и в системе общего и специального (коррекционного) педагогического образования. Танцевальное искусство располагает многообразием данных о способах и вариантах воздействия на личность. В этой связи представляется весьма важным обратить внимание на то, что познаваться личностью и влиять на неё, особенно в процессе онтогенеза личности, танцевальное искусство должно в интеграции психофизического, социального, интеллектуального, духовного и культурно-исторического опыта, при этом ни одна из этих составляющих не может игнорироваться.

В результате анализа научно-методической литературы, посвящённого вопросам взаимосвязи физической культуры и танцевального искусства, можно констатировать, что телесно-культурные ориентации танца во многом совпадают с целями и задачами физической культуры, поскольку они развивают такие личностные качества как организованность, дисциплинированность, активность, умение заниматься в коллективе, смелость, настойчивость в преодолении трудностей, выдержка, уверенность в своих силах. Основные социальные ориентации в физической культуре и танце связаны с физическим развитием человека, его здоровьем. Многообразная деятельность человека формировала физическую и танцевальную культуру с целью физического и духовного совершенство-

вания человека. И главная задача, объединяющая эти культуры, показать физическое совершенство человека в единстве с богатым содержанием его внутреннего мира, при этом, общность культуры выступает как основание интеграционных процессов. Она позволяет проводить политику сплочения образования и искусства вокруг культурного наследия для последующего решения проблем социального характера.

Неисчерпаемые возможности пластики человеческого тела способствовали возникновению органического синтеза физической культуры и танца. В результате этого процесса возникла система танцевально-хореографических упражнений, имеющая достаточно сложную координационную структуру и способствующая решению задач «двигательного образования». С помощью таких упражнений решаются различные задачи физического воспитания: формирование культуры движений, развитие гибкости, совершенствование координации, укрепление «мышечного корсета», профилактика плоскостопия. Проведённые исследования убедительно доказали, что танцевально-хореографические упражнения служат эффективным оздоровительным средством физической культуры [5, с. 38-42; 9]. Танцевально-хореографические упражнения могут иметь самостоятельное значение при решении конкретной двигательной задачи, играть вспомогательную роль как связующие элементы в двигательной композиции, служить для эстетического оформления занятия, выступать как средство для активного переключения с одного вида упражнений на другой. Танцевальные движения обогащают пластическими мотивами, выразительностью художественную гимнастику, спортивные балльные танцы, акробатику и многие другие виды спорта. Умение создавать красоту в движениях является важной воспитательной и одновременно образовательной задачей.

Частично средства хореографии применяются и в процессе основных и дополнительных занятий физическими упражнениями с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, что повышает интерес занимающихся к двигательной деятельности. К этим средствам относятся: движения классического, народного и сценического танца; ритмика; упражнения, направленные на творческое развитие детей [8].

В научной литературе имеются доказательства об эффективном использовании в целях оздоровления физических упражнений, выраженных в танцевальной форме под музыкальное сопровождение [6]. В комплексе оздоровительных мероприятий, осуществляемом в дошкольном и школьном учреждении, общепринято для профилактики плоскостопия рекомендовать ЛФК, массаж, ношение рациональной обуви, использование стелек-супинаторов, различных корректоров стопы. Тем не менее, отечественные ортопеды и специалисты в области ФК не исключают примене-

ния танцевально-хореографических упражнений и отмечают целесообразность их использования в профилактике плоскостопия [2; 3, с. 21- 22].

В заключении необходимо отметить, что ключевые идеи развития современного образования предполагают формирование и развитие воспитательной и здоровьесберегающей практики в образовательных учреждениях; единый социальный заказ на здорового и креативного ребёнка; развитие творческого потенциала педагога, его профессионального мастерства. При этом надо учитывать немаловажное обстоятельство, что в связи с изменением функции культуры в образовании будут меняться и подходы к формированию здоровья личности в физкультурно-образовательном пространстве. На основе исследований состояния проблемы, проведённый анализ педагогического потенциала танца убеждает, что природа искусства тесным образом смыкается со смыслом и целями образования. Практика физической культуры и исследования, проведённые в этом направлении, свидетельствуют о существенном влиянии танца на развитие, состояние здоровья и работоспособности детского организма. Танец, действуя на мотивационно-эмоциональную сферу, создаёт стойкий интерес у детей к двигательной деятельности и даёт возможность решить важнейшие задачи физического воспитания подрастающего поколения, в частности, формирование положительно-активного отношения к физической культуре.

Литература.

1. Ашмарин, Б.А. Педагогические классификации физических упражнений // Теория и методика физического воспитания : учеб. пособие для студ. фак-в физич. воспитания пед. ин-тов / под ред. Б.А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1979. – С. 54-57.

2. Повреждения и заболевания опорно-двигательного аппарата у детей: учебно-методическое пособие / Ю.И. Позникин, И.И. Мирзоева, К.С. Соловьёва, Т.А. Давыдова. – Венгрия : Гедеон Рихтер; Папирус, 1999. – 600 с.

3. Потапчук, А.А. Медицинские аспекты использования танцевально-хореографических упражнений для укрепления связочно-мышечного аппарата стопы и голени / А.А. Потапчук, Л.Н. Эйдельман // Адаптивная физическая культура. – 2013. – №4 (56). – С. 21- 22.

4. Пуртова, Т.В. Учите детей танцевать : учеб. пособие / Т.В. Пуртова, А.Н. Беликова, О.В. Кветная. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

5. Румба, О.Г. Классическая хореография как средство повышения качества работы ступней ног гимнасток / О.Г. Румба // Избранное из научно-методических работ по эстетической гимнастике : сб. трудов /

под общ. ред. проф. Л.А. Карпенко. – СПб. : СПб Спортивная Федерация эстетической гимнастики. – СПб., 2012. – С. 38-42.

6. Смирнова, Ю.В. Регулирование занятий физическими упражнениями посредством музыкального сопровождения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Смирнова Юлия Владимировна. – СПб., 2013. – 26 с.

7. Фомин, А.С. Танец в системе воспитания и образования : учебник: в 2 т. / А.С. Фомин. – Т. I: природа, теория и функции танца. – Новосибирск : Новосибирский полиграфкомбинат, 2005. – 624 с.

8. Эйдельман, Л.Н. Методика применения танцевально-хореографических упражнений для формирования осанки детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Эйдельман Любовь Николаевна. – СПб., 2009. – 184 с.

9. Эйдельман, Л.Н. Теоретические и практические аспекты применения оздоровительного потенциала танцевального искусства в физической культуре детей : учеб. пособие / Л.Н. Эйдельман. – СПб. : Изд-во Политехн. Ун-та, 2015. – 90 с.

© Л.Н. Эйдельман, 2017-04-25

УДК 372.857

Жакаева Ж.С.

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

*МОУ "СОШ № 59 им. И.Х. Рамазана",
г. Магнитогорск.*

УЧИТЕЛЬ БИОЛОГИИ – ПУТЕВОДИТЕЛЬ ДЕТЕЙ В НАУКЕ О ЖИВОМ

Ключевые слова: обучающиеся, дисциплина «биология», биологические эксперименты, развитие мотивации школьников к знаниям.

Аннотация. В статье анализируются методы и формы современного урока биологии. Предлагаются особенности его проведения, в зависимости от задач урока, творчества учителя и его методического почерка. В статье четко прослеживается зависимость качества урока от степени подготовленности класса и педагогического мастерства учителя. Автором подчеркивается, что повыше-

ние качества обучения и воспитания детей находится в прямой зависимости от повышения качества каждого урока.

Key words: trainees, discipline "biology", biological experiments, development of motivation of schoolchildren for knowledge.

Annotation. In the article methods and forms of the modern lesson of biology are analyzed. Features of its carrying out are offered, depending on the tasks of the lesson, the creativity of the teacher and his methodological handwriting. The article clearly shows the dependence of the quality of the lesson on the degree of preparedness of the class and pedagogical skill of the teacher. The author emphasizes that improving the quality of education and upbringing of children is directly dependent on improving the quality of each lesson.

Биология — это комплекс наук о живой природе, который изучает строение и функции живых существ, их разнообразие, происхождение и развитие, а также взаимодействие с окружающей средой. Данная наука охватывает ряд различных тем.

В изучение школьного предмета «Биология» включены разделы: ботаника, биология человека и животных, общая биология. И перед учителем должна стоять одна из основных задач - создание мотивационной среды на уроках биологии, в результате, которого, обучающиеся смогут получить необходимые знания для формирования профессионального самоопределения [1].

От качества разработки первого ознакомительного урока зависит дальнейшее отношение обучающихся к предмету «Биология». Правильная постановка цели, задач урока способствует качественному проведению урока.

Одним из методов стимулирования работоспособности обучающихся является постановка проблемных вопросов, в результате которых дети демонстрируют свои знания, умения, приобретенные в предыдущих классах.

Для стимуляции интереса к науке «Биология» и изучению в школьном процессе возможна демонстрация оборудования, приборов, с которыми дети в дальнейшем будут работать.

Создание мотивационной среды можно достичь посредством проведения простейших экспериментов или опытов, таких как движение воды по сосудам растения, рост дрожжей в различных условиях и т.д.

Организация экскурсий в ботанические сады или в экологические центры может служить дополнением к лекциям для расширения кругозора обучающихся и более глубоких знаний. Обучающиеся непосредственно получают информацию от специалистов о предмете экскурсии более подробно [2].

Для повышения качества обучения и воспитания немаловажным фактором является и форма проведения урока. Работа в парах или группах возможна при решении проблемных вопросов, совместная разработка и выполнение экспериментов и т.д.

Применение ИКТ на уроках является одной из новых форм преподавания в современном образовании, способствующих не только развитию личности, но и повышению мотивации учащихся к изучению предмета.

Таким образом, основное условие успешного обучения – способность учителя постоянно совершенствовать современный урок, находить новые подходы, приемы обучения учащихся, позволяющие повышать познавательный интерес к изучаемому предмету, повышать качество знаний учащихся.

Литература

1. Авила, Вернон Л. (1995 год). Биология: исследование жизни на Земле. Бостон: Джонс и Бартлетт. Рр. 11-18. ISBN 0-86720-942-9.
2. Зверев И.Д. и др. Воспитание учащихся в процессе обучения биологии: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1984.

© Ж.С.Жакаева, 2017-04-09

Лебёдкина А.С.
МДОУ «ЦРР-д/с № 160»

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ключевые слова: адаптация, адаптационный период, дети раннего возраста, дошкольное образовательное учреждение.

Аннотация. В статье рассматривается адаптационный период детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении, описаны стадии адаптационного процесса, степени тяжести прохождения острой фазы адаптационного периода. Важная роль в период адаптации отводится воспитателю, его работе с семьей ребенка, а также ряду комплексных медико-педагогических мероприятий до поступления ребенка в ясли и в период адаптации к детскому учреждению.

Key words: adaptation, adaptation period, children of early age, pre-school educational institution.

***Annotation.** The article deals with the adaptation period of young children in pre-school educational institutions, describes the stages of the adaptation process, the severity of the passage of the acute phase of the adaptation period. An important role in the period of adaptation is assigned to the educator, his work with the child's family, and a number of complex medical and pedagogical activities before the child enters the nursery and during the period of adaptation to the children's institution.*

Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения актуальна во все времена. Семья – социальная общность, которая закладывает основы личностных качеств ребенка. При жизни в определенных устойчивых условиях ребенок постепенно приспосабливается к влиянию окружающей среды: к определенной температуре помещения, к окружающему микроклимату, к характеру пищи и т.д. С поступлением ребенка в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение девяти и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения. Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д.

Большой вклад в изучение проблем адаптации детей раннего возраста к условиям ДООУ сделан в отечественной литературе. В последние годы все более активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в педагогических работах Ш.А.Амонашвили, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик, и др. Н.Д. Ватутина в своём пособии рассматривает оптимизацию условий для успешной адаптации детей в детском саду, раскрывает особенности поведения детей и соответственно методы педагогического воздействия на них в этот период, требования к подготовке детей в семье к детскому саду.

Т.В. Костяк рассматривает особенности психологической адаптации детей раннего возраста к детскому саду, а также факторы психологического благополучия ребенка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте. В ходе комплексных исследований, проведенного учеными в разных странах, было выделено три фазы адаптационного процесса:

1) острая фаза (длится в среднем один месяц) — сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению веса, более частым респираторным заболеваниям, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии;

2) подострая фаза (длится 3—5 месяцев) — характеризуется адекватным поведением ребенка, то есть все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам, на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами;

3) фаза компенсации — характеризуется убыстрением темпа развития, и дети к концу учебного года преодолевают указанную выше задержку в развитии.

При этом различают три степени тяжести прохождения острой фазы адаптационного периода:

легкая адаптация — поведение нормализуется в течение 10—15 дней; ребенок соответственно норме прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, не болеет в течение первого месяца посещения дошкольного учреждения;

адаптация средней тяжести — сдвиги нормализуются в течение месяца, ребенок на короткое время теряет в весе; может наступить однократное заболевание длительностью 5—7 дней, есть признаки психического стресса;

тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев; ребенок часто болеет, теряет уже полученные навыки; может наступить как физическое, так и психическое истощение организма.

Авторы приходят к выводу, что важная роль в период адаптации отводится воспитателю, его работе с семьей ребенка. Оформляя ребенка в детский сад, родители часто переживают: «будет ли ему здесь хорошо?» Волнение это вполне объяснимо: родители впервые оставляют ребенка с незнакомыми людьми, до этого все происходило на их глазах. Это волнение усугубляется, если ребенок не приемлет изменений в своей жизни, отказывается идти в группу. Можно с уверенностью утверждать, что проведение комплексных медико-педагогических мероприятий до поступления ребенка в ясли и в период адаптации к детскому учреждению способствует более легкому привыканию к новым условиям. В первую очередь организацию периода адаптации необходимо начинать ещё до прихода ребёнка в группу. Мы приглашаем родителей будущих воспитанников на родительское собрание, где они знакомятся с воспитателями, групповым помещением, рассказываем об особенностях работы группы, знакомим с играми и пособиями, которые мы используем в работе с детьми, рекомендуем режим дня на период адаптации ребёнка в детском саду. Соблюдение режима дня — особенно важный момент, от которого зависит насколько успешно адаптируется ребёнок в детском саду. дома ребёнок чаще всего живёт по режиму, удобному для мамы. За два-три месяца до прихода малыша в детский сад, необходимо организовать дома

режим, который наиболее приближен к режиму детского сада. Следующий важный момент – это питание. Задача родителей – постараться приучить ребёнка к той пище, которую дают в детском саду, чтобы ребенок не привыкал ещё и к новому меню. И, конечно же, - здоровье ребёнка, которое зависит от ряда факторов: насколько регулярно и правильно родители проводят закаливающие процедуры: ежедневные воздушные ванны, умывание прохладной водой, прогулки на свежем воздухе, босоногохождение. Очень важно рассказать родителям о закаливающих мероприятиях, проводимых в детском саду. Родителям необходимо создать дома соответствующие условия для формирования культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, предъявляя единые продуманные требования, организовать свое поведение так, чтобы оно было достойным примером для подражания. Из опыта работы очевидно, что дети, у которых в соответствии с возрастом сформированы и навыки общения, и культурно – гигиенические, быстро и безболезненно привыкают к условиям детского сада, успешно развиваются умственно и нравственно, растут крепкими и здоровыми. Таким образом, в период адаптации организм ребёнка, становится более уязвимым для инфекций, но при соблюдении режима дня, питания и регулярного закаливания и соблюдения культурно-гигиенических требований – мы сохраним здоровье малыша и поможем легче привыкнуть к детскому саду.

Родителям наших воспитанников мы рекомендуем приводить ребенка на прогулку. Малыш может познакомиться с воспитателем и поиграть со сверстниками. Приглашаем в группу, посмотреть :какие игрушки ждут в группе, выбрать шкафчик для одежды. В первые дни посещения ребёнком детского сада, мы стараемся создать максимально комфортные условия в группе: создать атмосферу праздника, постараться установить контакт с малышом, расположить к себе(украшаем группу шариками, гирляндами, дарим шарик при уходе домой). Две недели в нашей группе детей встречают два педагога, так как должна быть возможность уделять больше внимание малышам, поиграть, поддержать на руках, всё это способствует более успешной адаптации. Малыши очень скучают по своим близким, по дому. родителям мы рекомендуем принести небольшие альбомы с фотографиями семьи малыша. Это помогает снять напряжение и беспокойство. Очень нужна в этот период и любимая игрушка: если с ребёнком дома много играют, то его, как правило, игрушкой легче увлечь, расставание с мамой будет менее болезненным. Для более близкого знакомства с ребёнком и его семьёй мы проводим анкетирование, из которого узнаём об особенностях, предпочтениях в играх, еде, сложностях ,которые возникают у родителей при воспитании их ребёнка. Педагогом-психологом составляется и заполняется карта нервно-психического

развития ребёнка, при необходимости даются консультации и проводятся личные беседы с родителями. Родителям зачастую требуется помощь в правильной организации условий в семье для успешной адаптации их ребёнка, ведь действия педагогов и родителей должны быть скоординированы. Здесь тоже нам помогает педагог-психолог детского сада.

Особенно тяжело привыкают дети, опыт общения которых был сведён до минимума (мама – ребенок, бабушка – ребенок), ограничен рамками семьи (отец, мать, бабушка, дедушка). Знакомство с новыми людьми, установление с ними контакта весьма затруднительно для таких детей. Чем уже был круг общения до поступления в детское учреждение, тем ребенку труднее, тем дольше формируются у него отношения с воспитателем, большое количество детей вызывает у него страх, стремление уединиться, скрыться от всех. И наоборот, чем шире у ребенка практика общения, тем легче он входит в детский коллектив. Правила взаимоотношений в детском коллективе усваиваются труднее, чем бытовые, и в семье необходимо обратить на них внимание. Можно вовлекать ребенка в совместную со сверстниками игру во дворе, на площадке, в квартире. Можно использовать игры – инсценировки: « Как кукла Даша отдала свою игрушку девочке», « Как кукла Даша пошла в гости». На этом этапе развития родители нужно показывать, как надо поступать в каждом конкретном случае. Например: « А ты дай свою машинку Алеше и скажи: « Игрой, Алеша!», похвалите малыша, если он выполнил вашу просьбу «Вот так молодец». Если опыт общения у детей сравнительно широк и предметная деятельность развита в соответствии с возрастом, они спокойно входят в группу, самостоятельно выбирают игрушки, играют, могут обратиться за помощью к воспитателю.

И ещё один важный момент: недопустимо высказывать сожаление о том, что ребенка приходится отдавать в детский сад. Надо всем своим настроением, отношением к ребенку подчеркнуть, что ему нечего бояться, его никто не обидит. Присутствуя в группе, мама должна акцентировать внимание ребенка на окружающих предметах, игрушках, анализировать поведение взрослых.

Конечно же, важным фактором, влияющим на характер поведения ребенка в процессе адаптации, является личность самого воспитателя, который должен любить детей, быть внимательным и отзывчивым по отношению к каждому ребенку, уметь привлечь его внимание. Воспитатель должен уметь наблюдать и анализировать уровень развития детей и учитывать его при организации педагогических воздействий, должен уметь управлять поведением детей в сложный для них период привыкания к условиям детского учреждения. Родители же, в свою очередь должны стремиться к сотрудничеству с воспитателем, прислушиваться к ре-

комендациям педагога. Только в атмосфере доброжелательности и взаимопонимания мы сможем успешно преодолеть все трудности, возникающие в период адаптации малыша в детском саду.

Литература

1. Аксарина М.Н. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 2007. - 304с.
2. Алямовская В.Г. Ясли – это серьезно.– М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999.
3. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. – Воронеж: Учитель, 2006. - 236с.
4. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет сада/ - М.: Просвещение, 1983. - 80с.
5. Волков Б.С., Волкова, Н.В. Психология общения в детском возрасте. - М.: Педагогическое общество, 2003. - 240с.
6. Воспитание и развитие детей раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада /В.В.Гербова, Р.Г.Казакова, Н.М.Кононова и др.; Под ред. Г.М.Ляминой. - М.: Просвещение, 1981.

© Лебёдкина А.С.

Линькова М. В.

*Детская школа искусств № 4,
г. Магнитогорск и*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ФАКТОРОВ РИСКА И СТРЕССОВЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ НА РЕБЕНКА

Аннотация. В статье анализируется опыт использования здоровьесберегающих технологий на уроках сольфеджио в музыкальной школе, поддержания радостного эмоционального состояния детей, повышение эффективности учебного процесса и уменьшение факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка в условиях школы, дается краткий обзор таких видов музыкальной деятельности, как ритмопластика, пение, дыхательная и звуковая гимнастика, коммуникативные игры, самомассаж под музыку и др., обладающих оздоровительным эффектом.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, музыкальная школа, сольфеджио, сохранение здоровья детей, модернизация образования

Annotation. The article analyzes the experience of using health saving technologies in solfeggio lessons in a music school, maintaining the joyful emotional state of children, increasing the effectiveness of the educational process and reducing the risk factors

and stress effects on the child in the school environment, giving a brief overview of such musical activities as rhythmoplasty, singing, Breathing and sound gymnastics, communication games, self-massage to music, etc., which have a healing effect.
Keywords: *health-saving technologies, music school, solfeggio, preservation of children's health, modernization of education*

Здоровье лежит в основе благополучия любого человека. Фундаментом формирования здоровья служит психологический фактор, а также условия, влияющие на физическое здоровье человека и формирующие здоровьеобразующую деятельность. Формирование такой деятельности закладывается в детстве, в условиях семьи и школы. Несомненно, главенствующую роль в организации здорового образа жизни ребенка играет семья. Однако ежедневно на протяжении многих лет ребенок посещает различные образовательные учреждения и большую часть времени контактирует с педагогами. От уровня организации учебного процесса и от состояния психологического климата на уроках зависит формирование либо отсутствие у детей культуры здоровья.

Проблема здоровьесбережения в настоящее время является одной из первостепенных в организации образовательной деятельности. Как педагог учреждения дополнительного образования детей, я сталкиваюсь с тем, что многие дети приходят на занятия уже утомленными после школы, некоторые не успевают выполнять домашние задания или вообще не могут регулярно посещать групповые занятия в музыкальной школе. Как правило, причиной этого является загруженность ребенка в других сферах, например, в спортивной секции, на курсах английского языка и т.п. Получается, уже в таком раннем возрасте темп жизни современного школьника значительно ускорен по сравнению с прошлыми поколениями детей. В комплексе с другими условиями современного социума это, несомненно, отрицательно влияет на уровень психического и физического здоровья.

С учетом сказанного, актуальность находящейся в центре нашего внимания проблемы сохранения здоровья обучающихся и поддержания радостного эмоционального состояния детей обуславливается необходимостью разрешения противоречия между необходимостью, с одной стороны, повысить эффективность учебного процесса и, с другой стороны – уменьшить факторы риска и стрессовые воздействия на ребенка в условиях школы. Разрешению обозначенного противоречия способствует применение в образовании здоровьесберегающих и здоровьесформирующих образовательных технологий.

Под здоровьесформирующими образовательными технологиями мы понимаем — это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры

здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни (определение Н.К. Смирнова).

Здоровьесберегающие образовательные технологии — это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся (Н.К. Смирнов).

К типам здоровьесберегающих технологий относят:

- медицинские (профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания);
- оздоровительные (физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж, фитотерапия, арттерапия);
- технологии обучения здоровью (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла);
- технологии воспитания культуры здоровья (факультативные занятия по развитию личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали, конкурсы и т.д.) [7; 8].

Помимо общепринятого значения ЗОТ, в настоящее время в современной педагогике разработана теория здорового образования, ориентированная на дошкольный и младший школьный возраст. Автор теории – Михаил Львович Лазарев, руководитель «Лаборатории формирования здоровья детей» Российского научного центра восстановительной медицины и курортологии Минздрава РФ. В создании своей теории исследователь опирался, прежде всего, на физиологические особенности развития детей. Главной задачей теории является формирование здоровья ученика в процессе получения им знаний. В качестве главного методологического принципа теории здорового образования автор называет принцип нейромышечного согласования в жизнедеятельности организма [4; с. 6]. М.Л.Лазарев поясняет, что для гармоничного развития ребенка необходимо соответствие информационных образовательных потоков с психоэмоциональными переживаниями и двигательными нагрузками (по длительности, интенсивности и содержанию). В рамках данного принципа было разработано восемь постулатов здорового образования:

«Телесность образования» (телесный «ответ» на каждый информационный стимул);

«Чувственность образования» (процесс получения знаний опирается на чувственный опыт);

«Образность образования» (процесс получения знаний опирается на образное мышление);

«Индивидуальность образования» (выявление и развитие в процессе образования индивидуальных особенностей каждого ученика);

«Половая идентификация образования»;
«Преемственность образования» (преемственность образовательных технологий на разных этапах образования);
«Целеполагание образования» (формирование у ученика рефлекса цели как мотиватора);
«Социальная ответственность образования» (включая ответственность за собственное здоровье) [4; с. 6-7].

Для успешной реализации постулатов необходимо применение ЗОТ, т.е. разработка мер по здоровьесбережению и их внедрение в образовательный процесс.

По мнению М.Л. Лазарева главным физическим фактором, наиболее тесно связанным с психологическими и одновременно наиболее важным для жизнедеятельности организма, является дыхание [3; с. 6]. С этой позиции музыка выступает важнейшим фактором оздоровления. Доказано воздействие музыки на многие сферы жизнедеятельности посредством вибраций, физиологического и психологического влияния через мелодико-ритмическое начало и ассоциативные связи. Следовательно, образовательная деятельность музыкальных школ служит благодатной почвой для реализации здоровьесберегающих принципов.

Оздоровительным эффектом обладают такие виды музыкальной деятельности, как ритмопластика, пение, дыхательная и звуковая гимнастика, мимические упражнения, самомассаж под музыку и другие. Все это очень органично вписывается в систему групповых занятий по сольфеджио в младших классах. Поговорим подробнее о возможностях их применения в качестве здоровьесформирующих технологий.

Пение и сольфеджирование помогают совершенствовать дыхательную функцию организма. Помимо традиционного сольфеджирования, которое также можно превратить в двигательно-активный процесс (ученики приседают или приподнимаются, изображая мелодический рисунок), урок насыщается разучиванием песен, посвященным различным понятиям и правилам из курса сольфеджио. Прекрасные образцы таких песен, которые мы используем в своей практике, содержатся в сборнике Л.В. Ефремовой «Учится интересно» [2]. В таком виде ребята осваивают лад, ритм, интервалы намного легче и быстрее, нежели в утомляющей форме заучивания терминов.

Большой интерес представляет применение на уроках эмоциональной звуковой гимнастики, или нейросоники. Такая гимнастика подразделяется на звукомышечную, звукодыхательную, звукобиоритмическую и др. [5; с.44]. Такие упражнения хорошо применять в сочетании с речевым музицированием или в качестве разминки голосового аппарата.

Дыхательная гимнастика, проводящаяся под музыку в разном темпе с разной силой звука помогает насытить организм кислородом, что способствует снижению гипоксии мозга, и, следовательно, повышению внимательности и активности, вовлеченности школьников в учебный процесс на уроке, особенно по вечерам.

Самовыражение ребенка через двигательную активность способствуют лучшему усвоению музыкального материала. Для ребенка интереснее и понятнее не сухое заучивание и запоминание теоретических терминов, а проживание конкретного музыкального явления – средства выразительности, ритмоформулы – через движения тела, ритмопластику и мимику.

Поддержанию благоприятного психологического климата способствуют различные коммуникативные игры, в которых дети имеют возможность взаимодействовать и меняться ролями. К ним относятся различные варианты парных заданий, музыкальные эстафеты (например, дети цепочкой друг за другом пропевают какой либо интервал, прохлопывают ритмоформулу в ладони друг другу и т.п.).

О пользе физкультминуток в педагогике уже много сказано, но, тем не менее, на уроках часто не хватает времени на физические упражнения, поскольку нужно успеть объяснить новую тему, проверить домашнее задание, и т.д. Однако, элементы физической разминки и зарядки также очень органично можно включить именно в музыкальный материал, особенно с младшими школьниками. Фантазия педагога здесь разворачивается безгранично. Например, строгое пульсирование и отмечение долей можно заменить наклонами или поворотами корпуса, показ фразировки - круговыми взмахами рук, и т.д.

Таким образом, применение здоровьесберегающих технологий способствует:

- оздоровительному эффекту;
- модернизации образования;
- активизации работы учащихся на уроке.

Деятельность музыкальной школы предстает наиважнейшим компонентом в системе здоровьесбережения ребенка. Реализуя здоровьесберегающие образовательные технологии, педагоги, совместно с родителями и медиками, обеспечивают здоровое будущее наших детей.

Закончить публикацию хочется словами В.А. Сухомлинского: «Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушенный цветок».

Литература.

1. Воронкова С.С. Здоровьесберегающие технологии в ДМШ. URL: http://www.schoolrm.ru/schools/muz4sar/newspaper/music_plus/.
2. Ефремова Л.В. Учиться интересно: пособие по сольфеджио – песни и игры в освоении элементов музыкального языка. – СПб. «Композитор». - 38 с.
3. Оздоровительно-развивающая программа «Здравствуй!» для дошкольных образовательных учреждений / Авт.-сост. М.Л. Лазарев. – М. Мнемозина, 2004. – 39 с.
4. Предшкольный курс «Здравик»: программа для педагогов / М.Л. Лазарев. – М. Мнемозина, 2008. – 32 с.
5. Программа оздоровительно-развивающего курса «Цветок здоровья». 1-4 классы / авт.-сост. М.Л. Лазарев – М.: Мнемозина, 2009. – 120 с.
6. Реализация здоровьесберегающих образовательных технологий в учебном процессе - <http://www.orenipk.ru/kp/distant/ped/ped/zdzb.htm>.
7. Кувшинова И.А. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению здоровьесберегающего эксперимента: Монография . – Магнитогорск : МаГУ, 2006.- 216 с.
8. Здоровьесбережение детей в образовательном учреждении : учебно-методическое пособие / Сост. И.А. Кувшинова, Е.Л. Агеева - Магнитогорск: МаГУ, 2007. 52 с.

УДК 373.3

Москалец А. В.

*Российский государственный
университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург.*

ТИПЫ ТОЛКОВАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОЛНЫХ И ЧАСТИЧНЫХ АГНОНИМОВ

Ключевые слова: лексическая сторона речи, понимание полных агнонимов, понимание частичных агнонимов, дети младшего школьного возраста, достаточный контекст, недостаточный контекст, родительский опросник.

Аннотация: статья посвящена рассмотрению особенностей понимания младшими школьниками незнакомых или частично знакомых слов, выявлению способов узнавания значений слов, отраженных в толковании детьми. Предлагается количественный и качественный анализ результатов исследования агнонимов школьниками. Приводятся доказательства того, что контекст помогает детям понять значение незнакомого слова.

Keywords: lexical side of speech, understanding of full agnonyms, understanding of partial agnonyms, children of younger school age, sufficient context, insufficient context, parent questionnaire.

Abstract: The article is devoted to the study of the peculiarities of understanding by younger school students of unfamiliar or partially familiar words, the identification of ways to recognize the meanings of words reflected in the interpretation by children. A quantitative and qualitative analysis of the results of the study of agnonyms by school-children is proposed. Evidence is provided that the context helps children understand the meaning of the unfamiliar

Целью нашей работы является изучение особенностей понимания детьми значений полных и частичных агнонимов, выявление путей узнавания значений слов, отраженных в толковании детьми.

Объект исследования - лексическая сторона речи младших школьников.

Предмет исследования – понимание ребенком полных и частичных агнонимов.

С целью выявить, каким образом дети понимают значения незнакомых слов, как узнают это значение, мы провели пилотный эксперимент в виде игры со словами, в которой дети толковали значения 14 слов, написанных на карточках.

Материалом являлись слова подобранные из учебника по литературному чтению для 1 классов.

Если ребенок не мог дать ответ или толкование было неправильным, ему предлагался контекст из учебника, включающий данное слово.

В эксперименте приняли участие 11 детей 6 -7 лет из ГБОУ гимназии № 171.

В результате эксперимента нами было получено 154 определений слов и среди них выделены следующие способы и приемы толкований значений агнонимов.

По соотносённости с нормативным значением:

- правильные толкования (ПТ),
- условно-правильные (правильно назван один или несколько ядерных семантических признаков слова) (УПТ),
- неправильные (НТ) [2].

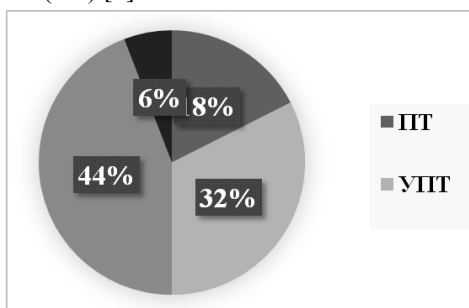


Рис. 1. Количественный анализ толкования детьми полных и неполных агнонимов без контекста.

По способу интерпретации значения условно-правильные толкования были выделены следующие группы:

- Толкование с тенденцией к сужению значения слова;
- Толкования с тенденцией к расширению значения слова;
- Толкования на основе синонимических ассоциаций (использование синонимов при определении значения слова);
- Толкование с опорой на этимологию значения слова;
- Толкования с ориентацией на «упроченный» контекст, устойчивые сочетания.

- Толкование с тенденцией к сужению значения слова.

Прежде всего дети акцентировали свое внимание на необязательных компонентах значения [2].

Завить - это вот, например, веревку вот так (показывает руками соответствующие движения). Или волосы завить. (Мария Р, 7);

В 9 случаях при толковании слова «завить» дети давали НТ с опорой на паронимические ассоциации, используя звуковые замены («завить» - «звать», «завизжать», «забить»).

Запропасться – я думаю, что это когда заблудились (Алиса Б, 7);

Мозолистый – у него много мозолей (Лиза К, 6,5);

Семеро детей слово «мозолистый» сразу связали с субъектом, что противоречит интерпретации его в словарях.

- Толкования с тенденцией к расширению значения слова.

М.Б. Елисеева отмечает, что ее причиной является не освоенность некоторых обязательных компонентов значений слов.

Удод – это птица. Я знаю, что это птица. /- А откуда ты ее знаешь - / Я просто видела такую программу, где было написано, что удод – птица. Еще я на подготовке к школе, ну я со своей мамой ходила раньше, и там мы изучали птицу «Удод» (Марина П. 6,5);

В словаре Т.Ф. Ефремовой дается такое понятие слову «удод»: птица с пестрым оперением, всеобразным хохолком и изогнутым клювом. В свою очередь, четверо детей лишь рассказывали о том, где слышали об этой птице. Остальные давали неверное толкование данному слову.

- Толкования на основе синонимических ассоциаций.

При данном способе раскрытия значения слов дети старались использовать синонимы к соответствующим словам. Данный способ наблюдался крайне редко, буквально в двух случаях.

Запропасться – потеряться (Ярослав М, 7)

- Толкование с опорой на этимологию значения слова:

Горихвостка – слышала, у кого хвост загорелся (Мария Р, 7)

- Толкования с ориентацией на «упроченный» контекст, устойчивые сочетания:

Мозолистый – мозоль... У учителя была на языке. Она сама говорила так (Ярослав, 7)

В данных случаях у детей формировалась собственная позиция по отношению к значению слов, которые были основаны, скорее всего, на их прошлом опыте.

Неправильные толкования (по способу интерпретации значения):

Толкования с опорой на словообразовательные ассоциации (неверное

выделение производящего корня);

Толкование с опорой на паронимические ассоциации;

Толкование с акцентированием периферийных сем;

Толкование вследствие незнания ядерных семантических признаков;

Толкования вследствие смешения «видовых и классовых категорий»;

Непонятные толкования.

- Толкования с опорой на словообразовательные ассоциации. Проникая в структуру слова дети неверно выделяют производящий корень.

* отождествление с паронимичным корнем:

Горница – я думаю, что это может быть гора (Алиса Б, 7)

Удод – это когда дует. Может дудочка (Соня Г, 6);

Запропасться – это, например, куда – нибудь упасть (Елизавета К, 7).

Хотелось бы отметить, что все школьники не знали значение слова «горница». Пытаясь объяснить значение незнакомого слова, дети опирались на словообразовательные ассоциации. При этом корень был отождествлен «паронимичным» корнем.

Пятеро решили, что оно образовано именно от слова «гора», остальными было дано непонятное толкование значения слова.

- Толкование с опорой на паронимические ассоциации, т.е. толкование через близко звучащие слова:

Крынка - ну крышка какая – то.. От сметаны (Ярослав М, 7);

Завить – завести машину (Ульяна Ш, 7);

Боровик – это когда борода может быть...Длинная (Анжелика В, 7);

В данных примерах показано, что звучание слова вызвало у детей определенный образ, поэтому толкование становилось фоносемантическим.

- Толкование с акцентированием периферийных сем:

Мозолистый – весь в прыщах (смеется).. В маленьких прыщиках.. (Соня Г, 6);

Горихвостка - ну я не знаю. Это зверь, наверное, какой – то. Думаю не хищный, маленький.. Маленький, но не совсем как мышка, средний. Думаю, что добрый (Ульяна Ш, 7);

Из предложенных примеров можно увидеть, что дети на подсознательном уровне пытались догадаться о значении предложенных слов. Пытались толковать значения путем описания предметов.

- Толкование вследствие незнания ядерных семантических признаков:

Горихвостка – певичка какая – нибудь.. Она песни поёт. (Ярослав М, 7);

Завить – завить песню (Елизавета К, 7);

Ненастный – я вот этого слова не знаю. Ну если это так, то у него что – то не получается (Ульяна Ш, 7);

Зяблик – так звучит, как – будто это неряша какой – то (Анжелика В, 7);

Школьники не могли уловить правильное толкование значений данных слов. Они опирались на свои ощущения, которые появлялись после произнесения их экспериментатором.

- Толкования вследствие смешения «видовых и классовых категорий»:

Удод – по – моему такая змея. Ну я видела по телевизору ее 2 года назад.. Точно помню, что есть такая змея (Мария Р, 7);

Теленок – это животное. Коза (Анжелика В, 7);

Из предложенных интерпретаций значений видно, что дети точно знают, что данные предметы имеют категорию «одушевленности», но соотносить значение со словом не могут из – за недостатка знаний о животном мире.

- Непонятные толкования:

Ненастный – это называется, когда ты что – то делаешь, только неправильно (Алиса Б, 7);

Запропасться – ну может это как бы перерыв, например, тут, в школе (София Г, 6);

Крынка – это... Очки (Анжелика В, 7)

Детские толкования можно также классифицировать, учитывая роль контекста для определения значения:

- «Независимые правильные» (толкования, которые известны ребенку);

Телёнок – это такой детёныш коровы (Мария Р, 6);

Головастик – это такая маленькая лягушка. Я таких ловила (смеется) (Ульяна Ш, 7);

Запропасться – это.. Когда говорят.. Это как пропадешь (Тимофей С, 6).

- Контекстно-обусловленные («вычисленные» ребенком на основании контекста):

Боровик - это гриб. Он растет в сосновом бору (Соня Г, 6);

Ненастный – это значит, когда мрачно, не хочется выходить на улицу, неприятно, холодно (Илья С, 7);

Засвистать – это когда птицы начинают петь (Тимофей С, 6).

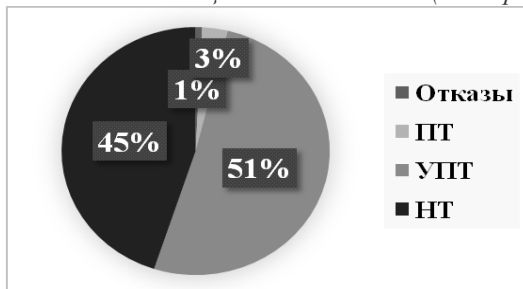


Рис.2. Количественный анализ толкования детьми полных и неполных агнонимов в контекста.

Кроме того, для более детального исследования была предложена небольшая анкета М.Б. Елисеевой, состоящая из 9 вопросов, которая помогла нам понять, что развитие словаря ребенка связано с его опытом восприятия художественных текстов. Большинство слов и фраз дети усваивают из книг [4]. Отвечая на вопросы опросника, родители пишут, что это названия животных, предметов, а также слова и выражения, с которыми ребёнок встречается в сказках, стихах, энциклопедиях.

Таким образом, эксперимент показал, что ребенок не всегда может назвать ядерные признаки значения слова, однако при этом может обозначать некоторые периферийные семантические признаки. Включение слова в контекст помогает понять значение слова, в свою очередь знание значений каждого слова помогает понять смысл контекста.

В детских толкованиях значений слов школьников чаще отмечались явления сужения и расширения значения слов. Ошибочные толкования возникали тогда, когда дети не знали значения слов. Чаще всего они опирались на различного рода ассоциации: звуковые (паронимичные) и (словообразовательные).

Более того, пилотный эксперимент показал, что многие слова, взятые из учебника по литературному чтению для 1 классов являются агнонимами. Поэтому анализ экспериментальных данных позволяет говорить о так называемых «достаточных» и «недостаточных» контекстах.

Выявленные способы семантизации, используемые детьми при толковании значений слов, можно применять на уроках русского языка и литературного чтения. Это не только поможет расширять словарь детей, но и по-новому строить занятия, определять особенности подачи материала и отбор его для занятий (например, выбирать достаточные и понятные контексты для определения значений слов с непрозрачной словообразовательной структурой).

Приводим агнонимы и контексты, характеризующие значение предложенных слов [5].

Таблица 1. Слова – агнонимы и контексты, которые предлагались школьникам.

ненастный	«День с утра стоял ненастный, Лужи серые везде... Так и быть, зверек несчастный, Помогу твоей беде!» (<i>Е. Благинина</i>)
удод	«Пестрый хохлатый удод: - Худо тут! Худо тут! Худо тут! Снегирь: - Жуть! Жуть! - Горихвостка: - Жить! Жить! - Воробей: - Чуть жив! Чуть жив!» (<i>В. Бианки</i>)
крынка	«И пеструшки – курочки Выпили по крынке.» (<i>И. Пивоварова</i>)
зяблик	«Сидел мой зяблик в клетке И зернышки клевал И, как в лесу на ветке, Все пел и распевал.» (<i>С. Михалков</i>)
мозолистый	«Я – страусёнок молодой, Заносчивый и гордый. Когда сержусь, я бью ногой Мозолистой и твердой.» (<i>С. Маршак</i>)
запропасться	«Идёт корова Маша искать сына своего, теленка Алёшку. Не видать его нигде. Куда он запропастился? Домой уж пора.» (<i>Б. Житков</i>)
горница	«Когда никого не было в горнице, он не удержался, схватил одну сливу и съел.» (<i>Л. Толстой</i>)

Продолжение табл. 1

Боровик	«...Это же настоящий сосновый бор. Здесь боровикам самое раздолье. И правда. Недалеко от старой сосны стоял огромный красавец боровик..». <i>(В. Сутеев)</i>
горихвостка	«Пёстрый хохлатый удод: - Худо тут! Худо тут! Худо тут! Снегирь: - Жуть! Жуть! - Горихвостка: - Жить! Жить! - Воробей: - Чуть жив! Чуть жив!» <i>(В. Бианки)</i>
братство	Доброе братство милее богатства <i>(пословица)</i>
телёнок	«Идет корова Маша искать сына своего, ... Алёшку. Не видать его нигде. Куда он запропастился? Домой уж пора.» <i>(Б. Житков)</i>
головастик	«Раньше мы были икрою, ква – ква! А теперь мы все герои, ать – два! Головастиками были – ква – ква! Дружно хвостиками били, ать – два!» <i>(В. Берестов)</i>
засвистать	«Уж тает снег, бегут ручьи, В окно повеяло весною.. Засвищут скоро соловьи, И лес оденется листвою». <i>(А. Плещеев)</i>
завить	«Черёмуха душистая С весною расцвела И ветви золотистые, Что кудри, завила» <i>(С. Есенин)</i>

Работа с толковым словарём.

Очень важно научить ребенка пользоваться толковым словарем: быстро находить слово и уметь правильно читать словарное значение.

КРЫНКА 1) Высокий глиняный сосуд для молока. 2) Количество жидкости, вмещающееся в такой сосуд. Толковый словарь Ефремовой.

ГОРНИЦА 1) Чистая половина крестьянской избы. 2) устаревшее. Комната (первоначально в верхней части дома). Толковый словарь Ефремовой.

БРАТСТВО 1) а) Содружество, основанное на общности целей, взглядов, принципов б) Люди, объединенные общей целью, общим делом, общими интересами. 2) Религиозная община. Толковый словарь Ефремовой.

ЗАВИТЬ 1) а) Делать витым, закручивать. б) Делать волнистыми, кудрявыми (о волосах). 2) Крутить вихрем. 3) Покрывать собою, обвивая (о вьющихся растениях). Толковый словарь Ефремовой.

Затем ребенку нужно предложить придумать предложение, в котором бы слово было правильно употреблено.

Литература

1. Елисеева М.Б. Расширение и сужение семантики слова в детской речи как пути освоения лексической семантики // Язык. Сознание. Этнос. Культура. XI Всерос. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. 31 мая - 2 июня 1994. М., Ин-т языкознания РАН, 1994, 182 – 184 с.

2. Елисеева М.Б. Толкования значений слов детьми при условии правильного понимания семантического ядра слова // Междунар. конф. "Ребенок в современном мире. Мир ребенка и его язык". 19-24 апреля 1993. СПб, 19-20 с.

3. Плотникова С.В. Лексикон ребенка: закономерности овладения словарем и методика его развития. Екатеринбург, 2007, 139 с.

4. Елисеева М.Б. Книга в восприятии ребёнка от рождения до 7 лет – М.: ТЦ Сфера, 2009, 10 с.

5. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. Для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / [сост. Л.Ф. Климанова и др.; под ред. Л.Ф. Климановой]; Рос. акад. наук, Рос. Акад. Образования, изд – во «Просвещение», - 3 – е изд. – М. : Просвещение, 2010, 95 с.

© А.В. Москалец, 2017

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: дошкольное образование, художественно-эстетическое развитие, творческие способности, музыкально-ритмические движения

Аннотация. В статье анализируются актуальные на сегодняшний день проблемы развития художественно-эстетической образовательной области в системе дошкольного образования. В работе рассматриваются современные педагогические технологии музыкально-ритмического движения как средства развития творческих способностей детей дошкольного возраста

Key words: pre-school education, artistic and aesthetic development, creativity, musical-rhythmic movement

Annotation. In this article the author analyzes the current date on the problems of development of artistic and aesthetic educational field in the system of preschool education. The paper deals with modern educational technology musical-rhythmic movement as a means of development of creative abilities of children of preschool age.

В современных условиях активных социально-культурных преобразований происходят кардинальные изменения, касающиеся не только структурных, но и содержательных характеристик культуры и образования. Все это заметно влияет на художественно-эстетическое развитие личности в период дошкольного развития.

В системе дошкольного образования одно из основополагающих значений принадлежит эстетическому воспитанию, и в частности, художественно-эстетическому - как более частному его проявлению. Этот факт является доказанным исследователями разных эпох и областей научной и художественной мысли. Так как эстетическое, то есть чувственное восприятие - это то, с чего человек начинает познавать окружающий мир и действительность в целом; оно предшествует всякому рационально-логическому познанию.

Понятие «восприятие» (перцепция) (от лат. perceptio) в компетентных источниках трактуется как непосредственное, субъективно-чувственное познание явлений и предметов окружающего мира. Следует

отметить, что восприятие в целом, вне эстетической составляющей, в реальности осуществляться не может, поскольку любое восприятие требует чувственного отношения. Однако, именно в художественном восприятии, эстетическая составляющая становится главенствующей. Для детей дошкольного возраста в процессе восприятия с небольшой его детализацией характерно преобладание особой эмоционально-эстетической окрашенности и насыщенности. Полноценное воспитание ребенка сложно представить вне художественно-творческой деятельности, которую следует рассматривать как «процесс овладения средством культурного развития, становления его как субъекта этой деятельности в системе общественных связей ... процесс его социально-личностного развития; проявления и становления социально значимых качеств личности» [1, 240].

Процесс эстетического восприятия и познания непосредственно сопрягается и с процессом развития, как изменения и совершенствования эстетического отношения человека к действительности. Поэтому, в контексте эстетического воспитания, особое значение приобретает понятие художественно-эстетическое развитие.

В современных источниках существует множество определений и толкований понятий «эстетическое развитие» и «художественно-эстетическое развитие». В большинстве случаев эстетическое развитие трактуется как «процесс становления, совершенствования эстетического отношения, эстетической деятельности личности» [2]; как «развитие способности переживать различные явления действительности как прекрасные» [3]. Исследователь Нагорная Л.А. понимает художественно-эстетическое развитие как важнейшую сторону воспитания ребенка, которая способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность [4, 98]. Художественно-эстетическое развитие, как правило, предполагает, включение в контекст процесса развития объектов художественной культуры и искусства: «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [2]. Таким образом, эстетическое и художественно-эстетическое развитие как процесс становления, формирования, обогащения, совершенствования особого отношения и понимания явлений окружающего мира, в том числе, художественного

уровня, в процессе воспитания оказывается наиболее характерным и важным для человека дошкольного возраста.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования художественно-эстетическое развитие предполагает:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [5].

Необходимо отметить, что в качестве одной из ключевых целей требований ФГОС является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания. В реализации ФГОС последнего поколения основной образовательной программы направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиля Психология и педагогика дошкольного образования на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова широкое проявление получила модульная система. Так, в вариативной части учебного плана на 2 и 3 курсах предусмотрено прохождение двух модулей: Модуль 1 Теории и технологии познавательно-речевого развития детей и Модуль 2 Теории и технологии физического и художественно-эстетического развития детей. Аспект художественно-эстетического развития детей последнего модуля предполагает включение двух наиболее значимых курсов: Теории и технологии музыкального развития детей дошкольного возраста и Теории и технологии развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. Учитывая факт, касающийся того, что в содержании образовательной области художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста имеет интегративный характер, т.е. оно включает знания, умения и обретение опыта в музыкальной, изобразительной, художественно-словесной, театрально-сценической, конструктивно-модельной деятельности. Одно из основополагающих значений в этой интегративности принадлежит изобразительной деятельности. Так, основной целью курса Теории и технологии развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности как учебной дисциплины явилось раскрытие путей художественно-творческого развития детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства и изобразительной деятельности. Реализация цели предполагает постановку и решение следующих задач:

1. Формировать систему знаний об искусстве, изобразительной деятельности как средствах художественно-эстетического воспитания, развития личности ребёнка дошкольного возраста; специфике детского изобразительного творчества и путях его развития.

2. Развивать активный интерес к предмету и способам реализации полученных знаний, умений, навыков в практике работы в ДООУ.

3. Совершенствовать первичные умения и навыки в области изобразительной деятельности (графике, пластике, аппликации, конструировании).

В подготовке бакалавров профиля Психология и педагогика дошкольного образования художественно-эстетическое развитие в представляемой образовательной программе предполагает так же и прохождение ряда практикумов по образовательной области, включая познавательное, речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие.

Таким образом, совершенствование работы по художественно-эстетическому воспитанию и развитию должно иметь системно-интегративный характер. По утверждению музыкальных руководителей ДООУ г. Тверь Штыриной И.А. и Юркиной А.Х. [6, 115], система взаимосвязанных компонентов в этом направлении должна включать: обновление содержания образования (выбор программ и технологий); создание условий для эстетического воспитания (кадровое обеспечение, учебно-методическое обеспечение); создание развивающей предметно-пространственной среды; организация учебно-воспитательного процесса (работа с детьми и родителями); координация работы с другими учреждениями и организациями (школой, библиотеками, музеями и т.д.). Одно из основополагающих значений, на наш взгляд, в этой системе в современных условиях принадлежит кадровому обеспечению, подготовке высококвалифицированных работников сферы дошкольного образования, художественно и эстетически развитых, способных и готовых к полноценному художественно-эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Литература

1. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И., Мичурина Ю.А., Степанова Н.А., Турченко В.И., Чернобровкин В.А., Шепилова Н.А. - Магнитогорск, 2015. - 329 с.
2. Художественно-эстетическое развитие дошкольника направление развития ребенка и составная часть образовательного процесса дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] - URL: <http://megaobuchalka.ru/3/22765.html> (дата обращения 11.07.2016).

3. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] - URL: <http://psychology.academic.ru/7296/> (дата обращения 11.07.2016).
4. Нагорная Л. А. Художественно-эстетическое развитие в ДОУ // Приоритетные направления развития науки и образования. - 2014. - № 3 (3). - С. 98-100.
5. ФГОС ДО: художественно-эстетическое развитие [Электронный ресурс] - URL: <http://detstvogid.ru/fgos-do-hudozhestvenno-esteticheskoe-r/html> (дата обращения 11.07.2016).
6. Штырина И. А., Юркина А. Л. Создание условий, способствующих реализации художественно-эстетического развития воспитанников в соответствии с ФГОС дошкольного образования // Апробация. - 2015. - №7 (34). - С. 115-116.

© В.А.Чернобровкин, Д.А.Каплина, 2017

УДК 372.016

Чернобровкин В.А.,

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

Кругова О.Е.,

Безбородова Ю.М.

*МОУ ДОД Правобережный центр
дополнительного образования детей
г. Магнитогорск*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: дошкольное образование, художественно-эстетическое развитие, творческий интерес, изобразительная деятельность

Аннотация. В статье анализируются актуальные на сегодняшний день проблемы развития художественно-эстетической образовательной области в системе дошкольного образования. В работе рассматриваются современные педагогические технологии изобразительной деятельности как специфического вида художественно-творческой деятельности, в процессе которой происходит формирование творческого интереса дошкольников

Key words: pre-school education, artistic and aesthetic development, creative interest, representational activities

Annotation. The article analyzes the urgent problems of development of artistic and aesthetic education of the region in the system of preschool education. The paper exam-

ines the modern educational technology fine arts as a specific form of artistic and creative activity, during which there is formation of a creative interest preschoolers.

Одной из актуальных проблем в современной педагогике, в особенности в системе дошкольного образования, является развитие детского творчества. В связи с этим, основной целью воспитания в системе дошкольного образования является становление эстетически развитой, творчески активной личности ребенка, формирование у подрастающего поколения творческого подхода к преобразованию окружающего мира, а так же инициативности и самостоятельности мышления, способных достижению позитивных преобразований в жизни современного общества. В связи с этим достижение и реализация данной цели в системе дошкольного образования сложно представляема вне «Художественно-эстетического развития» как одной из ключевых образовательных областей, интегрирующих содержание образовательных областей «познавательного, речевого, физического и социально-коммуникативного развития». Достижение эстетически развитой и творчески активной личности ребенка необходимо осуществлять, как указано в ФГОС ДО, через «организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей» [1].

На современном этапе развития общества в условиях социально-экономических преобразований и научно-технического прогресса меняются содержательные характеристики образования, влияющие на художественно-эстетическое развитие личности в период дошкольного детства, появляются иные педагогические подходы на процессы формирования у ребенка дошкольного возраста эстетического, художественного и творческого отношения к окружающему миру. Не смотря на многообразие работ и исследований, посвященных данной проблематике, в дошкольном образовании как самоценном уровне в системе образования, на сегодняшний день остается окончательно нерешенным вопрос разработки законченной педагогической концепции художественно-эстетического развития. Это обусловлено изменчивостью развития современного образования в масштабах страны в целом, а так же многовариантностью подходов и взглядов к реализации данной образовательной области. Одним из значительных достижений в данном направлении на сегодняшний день можно считать защиту докторской диссертации исследователя Н.В. Бутенко на тему «Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста», которая настаивает на индивидуализации образовательного процесса, предусматривающего разработку и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся

по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» [2].

Действительно, художественно-эстетическое воспитание и развитие призвано решать первостепенные задачи, направленные на гармоническое развитие личности ребенка и формирование его мировоззрения. Поэтому роль, отводимая ему в современной системе дошкольного образования, не может быть второстепенной. Художественная деятельность, как и творчество в целом, связаны со сложными процессами восприятия, познания, мышления ребенка. Наиболее эффективно реализация этих процессов осуществима в изобразительной деятельности как важной части образовательной области художественно-эстетического развития: рисунок, пластика, лепка, аппликация, художественное конструирование - это те сферы деятельности ребенка, которые являются наиболее эмоциональными с одной стороны, а с другой – наиболее продуктивными. Вопросы целостности и интегративности художественно-эстетического развития впервые стали активно анализироваться и обсуждаться в отечественных теориях 20-30-х годов 20 века в трудах таких теоретиков как И.И.Иоффе, Б.В.Асафьев, Б.Л.Яворский: «определенный тип конструкции... распространяется на все виды искусства, художественной культуры, явления духовной культуры, создавая тем самым её целостное стилевое единство» [3, С. 55].

В современных условиях происходит значительное расширение как в использовании и экспериментировании с различными материалами, так и в применении разнообразных техник, приемов и технологий для творческого выражения детей в изобразительной деятельности. В качестве специфических художественных материалов применимы квиллинг (англ. quilling; от quill «птичье перо») бумагокручение, цветные гели, акриловые пасты; в лепке, наряду с глиной и пластилином, нередко применимо использование бумажной массы, мукасоли, репейника, пищевой фольги, теплого воска и т.п. В аппликации - сочетание материалов: бумаги, природных материалов, пластилина; пищевых продуктов: крупы, макаронных изделий, шелухи, яичной скорлупы; окрашенного песка и других материалов.

Среди экспериментирования в направлении техник и приемов в изобразительной деятельности применимы: акварель по сырому листу, на мятой бумаге; гуашь, пастель по бархатной бумаге; углем, сангиной; ладонная и пальцевая техника; тычkovание; граттаж (фр. gratter - скрести, царапать; впервые использовал М.В. Добужинский); печатание штампами, ладонью, природными объектами (листьями); набрызг по трафарету; ниткография; кляксография; рисование пластилином; монотипия (от

моно... и греч. *τολός* - отпечаток) - как вид особой печатной графики и др. Все это значительно расширяет творческие способности детей, а так же заметно активизирует художественный интерес к изобразительной деятельности. Художественный интерес следует рассматривать как часть познавательного интереса ребенка, а так же общих интересов в целом. Художественный интерес формируется во взаимодействии с познавательным интересом, возникает на основе его уровня, связан с процессом познания ребенком окружающего мира. Художественный интерес реализуется в интеграции таких видов деятельности, как восприятие художественного произведения, приобретение знаний в области искусства, исполнительское творчество и продуктивная деятельность. В итоге, можно утверждать, что степень активности художественного интереса ребенка к изобразительной деятельности может оказывать непосредственное воздействие и определять уровень развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Таким образом, первостепенной задачей педагога дошкольного образования согласно, требованиям ФГОС ДО, является способность продемонстрировать собственные умения и навыки, разнообразие возможностей детского изобразительного творчества, и тем самым пробудить, вызвать и приумножить познавательный и художественный интерес к творчеству и самовыражению со стороны ребенка.

Литература

1. ФГОС ДО: Художественно-эстетическое развитие [Электронный ресурс] - URL: <http://detstvogid.ru/fgos-do-hudozhestvenno-esteticheskoe-r/html> (дата обращения 11.02.2017).
2. Бутенко, Н.В. Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: Автореф. дис. доктора пед. наук – Челябинск, 2016 – 44 с.
3. Чернобровкин, В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20 - 30-х годов XX века): Дис. канд. филос. наук – Санкт-Петербург, 1999 - 155с.

© В.А.Чернобровкин, О.Е.Крутова, Ю.Е.Безбородова 2017

**Чернобровкин В.А.,
Егорова Т.Н.**

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

Некрасова Т.Н.

*МОУ ДОД Правобережный центр
дополнительного образования детей
г. Магнитогорск*

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: дошкольное образование, художественно-эстетическое развитие, творческие способности, театрализованная деятельность

Аннотация. В статье анализируются актуальные на сегодняшний день проблемы развития художественно-эстетической образовательной области в системе дошкольного образования. В работе рассматриваются современные педагогические технологии театрализованной деятельности как специфического вида художественно-творческой деятельности, в процессе которой дошкольники осваивают доступные средства сценического искусства

Key words: pre-school education, artistic and aesthetic development, creativity, theatrical activity

Annotation. The article analyzes the urgent problems of development of artistic and aesthetic education of the region in the system of preschool education. The paper discusses modern pedagogical technologies of theatrical activities as a specific type of artistic and creative activities in which preschoolers learn the tools available of performing arts.

В современной системе дошкольного образования как самостоятельной, самоценной ступени общего образования, большое значение имеет художественно-эстетическое развитие, которое является наиболее значимым в формировании личности человека именно дошкольного возраста. Художественно-эстетическое развитие, согласно п.2.6 ФГОС ДО (Требования и содержание ОП) - образовательная область одного из направлений развития, образования детей и вида деятельности (наряду с социально-коммуникативным, познавательным, речевым и физическим развитием), немаловажная роль, в реализации которой принадлежит театрализованной деятельности как основной форме игровой деятельности

ребенка. Ведь игру и игровую деятельность можно рассматривать по сути дела, как основную форму жизнедеятельности ребенка. Вряд ли можно представить хоть один день жизни ребенка без и вне игры, так как «эстетическое, то есть чувственное восприятие - это то, с чего человек начинает познавать окружающий мир и действительность в целом»[1].

По мнению С. Н. Томчиковой, «театрализованная деятельность – это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которого ее участники осваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаются к театральной культуре»[2].

Сегодня многие педагоги озабочены поиском нетрадиционных путей в творческом взаимодействии с детьми. Самым популярным и увлекательным направлением в дошкольном воспитании является театрализованная деятельность. С точки зрения педагогической привлекательности можно говорить об универсальности, игровой природе и социальной направленности, а также о коррекционных возможностях театра.

Театрализованная деятельность учит детей быть творческими личностями, способными к восприятию новизны, умению импровизировать. Основными требованиями к организации театрализованной деятельности в раннем возрасте являются:

- соответствующее данному возрасту разнообразие и содержательность тематики;
- постоянное (ежедневное) включение театрализованных игр в жизнь ребенка, во все формы организации педагогического процесса;
- взаимодействие детей со взрослыми; формирование интереса к театрализованным играм, постоянно расширяя игровой опыт, поощряя и развивая стремление детей к театрально-игровой деятельности.

Детство каждого ребенка проходит в мире ролевых игр, которые помогают ему освоить правила и законы взрослых людей. Игры для детей можно рассматривать как импровизированные театральные постановки, в которых кукла или сам ребенок имеет свои вещи, игрушки, мебель, одежду и т.д. Ребенку предоставляется возможность побывать в роли актера, режиссера, декоратора, бутафора, музыканта. Каждый ребенок играет по-своему, но все они копируют в своих играх взрослых. По играм и как в них играют дети можно представить наше будущее общество.

Театрализованная деятельность у детей раннего возраста формируется постепенно. Задача взрослых - вовремя создать условия для её появления и развития. В построении педагогического процесса в группе раннего возраста я использую театрализацию в разных видах деятельности: в

режимных моментах, например, в воспитании культурно-гигиенических навыков. Используя персонажи - игрушки в адаптационный период, куклы отвлекают детей, помогают им расслабиться, снять напряжение, вызывают у детей положительные эмоции. Также персонажи – игрушки выступают, как сюрпризные моменты во время образовательной деятельности; для организации подвижных игр. Разыгрывая для детей небольшие кукольные спектакли, инсценировки, игры с элементами театрализации, необходимо вызвать у детей желание включаться в спектакль (например, поют вместе с Колобком его песенку, заканчивают фразу персонажа «Я мышка-норушка»), дети после представлений берут кукол артистов, рассматривают, играют с ними. Так, незаметно для себя, малыши могут включаться в театральную игру, т. е. от наблюдения за постановкой взрослого к самостоятельной игровой деятельности.

Театральная игра способствует развитию таких качеств личности: как наблюдательность, самостоятельность, выдержка, развитие фантазии, воображения, коммуникативные навыки. Развитие творческих способностей ребенка средствами театрализованной деятельности - это не развитие креативного интеллекта, а развитие творческой личности. Следует отметить возможный вклад театрализованной деятельности в актуализацию двух важнейших потребностей, которые, по мнению Л.И. Божович, «пробуждаются» в этом возрасте и направляют развитие личности ребенка на следующее:

- потребность в новых впечатлениях (потребность в новых впечатлениях проявляется в любознательности, стимулирует развитие речи, мышления, воображения);

- потребность в самоутверждении (потребность в самоутверждении стимулирует собственную активность ребенка, выдумки, изменения окружающего, стремление заслужить поощрение взрослого).

Однако, только специально организованная, обогащенная замыслом и средствами, совместная деятельность ребенка и взрослого способствует амплификации (углублению, усилению) детского развития. В этой связи организация театрализованной деятельности будет способствовать интеграции развития всех сфер духовной жизни ребенка: эмоциональной, волевой, познавательной.

Именно через театрализованную деятельность активизируется у детей мышление, тренируется память и образное восприятие, развиваются коммуникативные способности, совершенствуется речь. Следовательно, театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся выразительности речи, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания, развивает чувство коллективизма и способствует развитию коммуникативных способностей.

Таким образом, театрализованная деятельность – это не просто игра, а еще и прекрасное средство для интенсивного развития коммуникативных способностей, обогащения словаря, развития мышления, воображения, творческих способностей. Можно сделать вывод, что через театрализованную деятельность происходит всестороннее развитие ребенка, значительно облегчается его социализация и адаптация к условиям жизни в обществе.

Литература

1. Чернобровкин, В.А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования // Международный научно-исследовательский журнал INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL - № 9 (51) 2016 Часть 4, С.103. ONLINEURL:<http://research-journal.org/wp-content/uploads/2016/09/9-4-51.pdf>(Дата обращения: 20.12.2016)
2. Томчикова, С. Н. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей старших дошкольников в театрализованной деятельности :дис. канд. пед. наук / С. Н. Томчикова. – Магнитогорск, 2002. – 212 с.

© В.А.Чернобровкин, Т.Н.Егорова, Т.Н.Некрасова2017

УДК 372.016

Чернобровкин В.А.,

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

Засова В.В.

*МОУ ДОД Правобережный центр
дополнительного образования детей
г.Магнитогорск*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, дошкольное образование, художественно-эстетическая потребность, творческая деятельность, художественно-эстетическая ценность

Аннотация. В статье рассмотрено значение художественно-эстетического воспитания и развития в системе современного дошкольного образования; опре-

делены основные термины и понятия, непосредственно сопрягаемые с процессом художественно-эстетического развития; в соответствии с требованиями ФГОС

Key words: *artistically-aesthetic development, preschool education, artistically-aesthetic necessity, creative activity, artistically-aesthetic value*

Annotation. *In the article the value of artistically-aesthetic education and development is considered in the system of modern preschool education; basic terms and concepts directly attended with the process of artistically-aesthetic development are certain; in accordance with the requirements of Federal state educational standard.*

В современных условиях активных социально-культурных преобразований происходят кардинальные изменения, касающиеся не только структурных, но и содержательных характеристик культуры и образования. Все это заметно влияет на художественно-эстетическое развитие личности в период дошкольного развития.

В системе дошкольного образования одно из основополагающих значений принадлежит эстетическому воспитанию, и в частности, художественно-эстетическому - как более частному его проявлению. Этот факт является доказанным большим количеством утверждений, сделанных компетентными исследователями разных эпох и областей научной и художественной мысли. Так как эстетическое, то есть чувственное восприятие - это то, с чего человек начинает познавать окружающий мир и действительность в целом; оно предшествует всякому рационально-логическому познанию.

Понятие «восприятие» (перцепция) (от лат. *perceptio*) в компетентных источниках трактуется как непосредственное, субъективно-чувственное познание явлений и предметов окружающего мира. Следует отметить, что восприятие в целом, вне эстетической составляющей, в реальности осуществляться не может, поскольку любое восприятие требует чувственного отношения. Однако, именно в художественном восприятии, эстетическая составляющая становится главенствующей. Для детей дошкольного возраста в процессе восприятия с небольшой его детализацией характерно преобладание особой эмоционально-эстетической окрашенности и насыщенности. Полноценное воспитание ребенка сложно представить вне художественно-творческой деятельности, которую следует рассматривать как «процесс овладения средством культурного развития, становления его как субъекта этой деятельности в системе общественных связей ... процесс его социально-личностного развития; проявления и становления социально значимых качеств личности» [1, 240].

Процесс эстетического восприятия и познания непосредственно сопрягается и с процессом развития, как изменения и совершенствования

эстетического отношения человека к действительности. Поэтому, в контексте эстетического воспитания, особое значение приобретает понятие художественно-эстетическое развитие.

В современных источниках существует множество определений и толкований понятий «эстетическое развитие» и «художественно-эстетическое развитие». В большинстве случаев эстетическое развитие трактуется как «процесс становления, совершенствования эстетического отношения, эстетической деятельности личности» [2]; как «развитие способности переживать различные явления действительности как прекрасные» [3]. Исследователь Нагорная Л.А. понимает художественно-эстетическое развитие как важнейшую сторону воспитания ребенка, которая способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность [4, 98]. Художественно-эстетическое развитие, как правило, предполагает, включение в контекст процесса развития объектов художественной культуры и искусства: «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [2]. Таким образом, эстетическое и художественно-эстетическое развитие как процесс становления, формирования, обогащения, совершенствования особого отношения и понимания явлений окружающего мира, в том числе, художественного уровня, в процессе воспитания оказывается наиболее характерным и важным для человека дошкольного возраста.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования художественно-эстетическое развитие предполагает:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [5].

Необходимо отметить, что в качестве одной из ключевых целей требований ФГОС является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания. В реализации ФГОС последнего поколения основной образовательной программы направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиля Психология и педагогика дошкольного образования на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова широкое проявление получила модульная система. Так, в вариативной части учебного плана на 2 и 3 курсах предусмотрено прохождение двух модулей: Модуль 1 Теории и технологии познавательного-речевого развития детей и Модуль 2 Теории и технологии физического и художественно-эстетического развития детей. Аспект художественно-эстетического развития детей последнего модуля предполагает включение двух наиболее значимых курсов: Теории и технологии музыкального развития детей дошкольного возраста и Теории и технологии развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. Учитывая факт, касающийся того, что в содержании образовательной области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста имеет интегративный характер, т.е. оно включает знания, умения и обретение опыта в музыкальной, изобразительной, художественно-словесной, театрально-сценической, конструктивно-модельной деятельности. Одно из основополагающих значений в этой интегративности принадлежит изобразительной деятельности. Так, основной целью курса Теории и технологии развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности как учебной дисциплины явилось раскрытие путей художественно-творческого развития детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства и изобразительной деятельности. Реализация цели предполагает постановку и решение следующих задач:

1. Формировать систему знаний об искусстве, изобразительной деятельности как средствах художественно-эстетического воспитания, развития личности ребёнка дошкольного возраста; специфике детского изобразительного творчества и путях его развития.
2. Развивать активный интерес к предмету и способам реализации полученных знаний, умений, навыков в практике работы в ДОУ.
3. Совершенствовать первичные умения и навыки в области изобразительной деятельности (графике, пластике, аппликации, конструировании).

В подготовке бакалавров профиля Психология и педагогика дошкольного образования художественно-эстетическое развитие в представляемой образовательной программе предполагает так же и прохождение ряда практикумов по образовательной области, включая познавательное, речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие.

Таким образом, совершенствование работы по художественно-эстетическому воспитанию и развитию должно иметь системно-интегративный характер. По утверждению музыкальных руководителей ДООУ г. Тверь Штыриной И.А. и Юркиной А.Х. [6, 115], система взаимосвязанных компонентов в этом направлении должна включать: обновление содержания образования (выбор программ и технологий); создание условий для эстетического воспитания (кадровое обеспечение, учебно-методическое обеспечение); создание развивающей предметно-пространственной среды; организация учебно-воспитательного процесса (работа с детьми и родителями); координация работы с другими учреждениями и организациями (школой, библиотеками, музеями и т.д.). Одно из основополагающих значений, на наш взгляд, в этой системе в современных условиях принадлежит кадровому обеспечению, подготовке высококвалифицированных работников сферы дошкольного образования, художественно и эстетически развитых, способных и готовых к полноценному художественно-эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Литература.

Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И., Мичурин Ю.А., Степанова Н.А., Турченко В.И., Чернобровкин В.А., Шепилова Н.А. - Магнитогорск, 2015. - 329 с.

Художественно-эстетическое развитие дошкольника направление развития ребенка и составная часть образовательного процесса дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] - URL: <http://megaobuchalka.ru/3/22765.html> (дата обращения 11.07.2016).

Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] - URL: <http://psychology.academic.ru/7296/> (дата обращения 11.07.2016).

Нагорная Л. А. Художественно-эстетическое развитие в ДООУ // Приоритетные направления развития науки и образования. - 2014. - № 3 (3). - С. 98-100.

ФГОС ДО: художественно-эстетическое развитие [Электронный ресурс] - URL: <http://detstvogid.ru/fgos-do-hudozhestvenno-esteticheskoe-r/html> (дата обращения 11.07.2016).

Штырина И. А., Юркина А. Л. Создание условий, способствующих реализации художественно-эстетического развития воспитанников в соответствии с ФГОС дошкольного образования // Апробация. - 2015. - №7 (34). - С. 115-116.

© В.А.Чернобровкин, В.В.Засова, 2017

СЕКЦИЯ
"КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"

УДК 376

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

**СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Ключевые слова: нарушения мышления, умственная отсталость, дети младшего школьного возраста, диагностика и коррекция нарушений мышления, нарушение операционального компонента мышления, нарушение динамического компонента мышления, нарушения мотивационного компонента мышления.

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические вопросы об особенностях нарушения мышления у младших школьников с умственной отсталостью. Также описывается исследование, направленное на выявление и коррекцию нарушений мышления младших школьников с умственной отсталостью.

Key words: mental disorders, mental retardation, children of primary school age, diagnosis and correction of mental disorders, violation of the operational component of thinking, violation of the dynamic component of thinking, violation of the motivational component of thinking.

Annotation. This article discusses theoretical questions about the peculiarities of thinking disorders in younger schoolchildren with mental retardation. A study aimed at identifying and correcting mental disorders of younger schoolchildren with mental retardation is also described.

Проблема изучения и коррекции нарушений мышления у младших школьников с умственной отсталостью не теряет своей актуальности на протяжении многих десятков лет. Множество ученых занимались изучением детей с умственной отсталостью, среди которых можно выделить Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухареву, Ж.И. Шиф и мн. др. Благодаря их исследованиям в этом направлении в настоящее время активно развивается современная специальная психология.

Мышление в младшем школьном возрасте начинает играть главенствующую роль среди остальных психических процессов. Это связано с тем, что ведущей деятельностью младших школьников становится учебная, которая в свою очередь, требует от ребенка особой рефлексии, выражающейся в анализе учебных задач, контроле и организации исполнительских действий, а также контроле над вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

В специальной педагогике и психологии закрепилось положение о том, что мышление умственно отсталых детей так же, как и мышление нормально развивающихся детей совершается по одним и тем же законам. Однако, мышление умственно отсталых младших школьников имеет ряд особенностей в своем формировании и развитии, связанных с возрастом, а также индивидуальными возможностями каждого ребенка.

Процесс мышления умственно отсталых детей характеризуется пассивностью, несамостоятельностью, некритичностью, инертностью, нарушением всех мыслительных операций. В наибольшей степени страдают обобщение и абстрагирование, а также словесно-логический вид мышления. Наиболее сохранено наглядно-действенное мышление. У умственно отсталых затруднено формирование понятий, суждений, умозаключений. Мотивация мышления снижена. Словесно-логическое мышление у умственно отсталых детей в большинстве случаев не развивается вообще, а если и развивается, то это развитие крайне замедленно. Процесс формирования и развития мыслительных операций нарушен. Именно поэтому, чтобы успешно проводить коррекционную работу, необходимо знать своеобразие, недостатки и сохранные возможности познавательной деятельности данного контингента. Предполагается, что у младших школьников с умственной отсталостью имеются специфические нарушения операциональной, динамической сторон и мотивационного компонента мышления, что обусловлено органическим поражением мозга. А специально разработанная коррекционная программа позволит сгладить выявленные нарушения.

Целью нашего исследования является изучение особенностей нарушений мышления младших школьников с умственной отсталостью, составление программы, направленной на коррекцию выявленных нарушений мышления.

В ходе исследования применялась диагностическая программа, в состав которой вошли следующие методики: «Классификация предметов» (Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник); «Исключение предметов» (С.Я. Рубинштейн); «Простые аналогии» (С.Я. Рубинштейн); «Пиктограммы» (А.Р. Лурия); «Сравнение понятий» (Л.С. Павловская) [4].

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Гульский областной центр образования» отделение №1. В исследовании приняли участие дети в возрасте 10-11 лет с диагнозом «умственная отсталость».

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующий вывод. Наиболее нарушенным компонентом мышления у детей с умственной отсталостью является операциональный. Это выражается в том, что у всех испытуемых (100%) имеется снижение процесса обобщения, а у 10% выявлено искажение процесса обобщения.

У младших школьников с умственной отсталостью отмечается большая доля нарушений динамического компонента мышления. Наибольшие поражения представлены непоследовательностью суждений (у 70% детей), откликаемостью (у 80% детей) и соскальзыванием (у 80% детей). Инертность мышления отмечается у 30% испытуемых, а лабильность – у 20%.

Более сохранным у школьников с умственной отсталостью является мотивационный компонент мышления. Его нарушение выражается в наличии двух параметров: разноплановости мышления и резонерстве. Разноплановость наблюдается у 20% испытуемых, а резонерство – у 10%.

Таким образом, можно отметить, что выявленные нарушения мышления младших школьников с умственной отсталостью весьма разнообразны и затрагивают все компоненты мышления. Это свидетельствует о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с данной группой детей.

Результаты диагностики легли в основу составления коррекционной программы, направленной на исправление выявленных нарушений операционального, динамического и мотивационного компонентов мышления младших школьников с умственной отсталостью. Коррекционная программа содержит игры и упражнения, разработанные С.Д.Забрамной [2], Н.П.Локаловой [3], Е.А. Стребелевой [5] и Л.Ф. Тихомировой [6], которые нами адаптированы с учетом интеллектуальных и возрастных особенностей младших школьников с умственной отсталостью. Применение данной программы позволит сгладить выявленные нарушения мышления.

После реализации коррекционной программы результаты контрольного этапа исследования позволили сделать следующие выводы:

– показатели нарушения операционального компонента остались неизменными: у 100% детей выявлено снижение процесса обобщения, а у 10% – искажение процесса обобщения.

– показатели нарушения динамического компонента мышления приобрели некоторые изменения: показатели откликаемости снизились с 40% до 20%, а вот инертность мышления была диагностирована у 40%

(на констатирующем этапе – 30%). Остальные показатели остались неизменными, то есть непоследовательность суждений была диагностирована у 70% испытуемых, лабильность мыслительных процессов – у 20%, скальзывание – у 80%.

– показатели нарушения мотивационного компонента мышления изменились по следующим показателям: разноплановость мышления была диагностирована лишь у 10% испытуемых (на констатирующем этапе – 20%), резонерство выявлено у 10% детей.

Конечно, показатели нарушения мышления у данной группы испытуемых с разной степенью умственной отсталости, мало отличаются от тех, которые были получены на констатирующем этапе. Но это естественный результат для детей с данной формой патологии.

Наблюдая за работой испытуемых, мы отмечаем, что они успешнее стали справляться с заданиями. Количественные и качественные показатели по методикам у детей стали немного выше. Для детей с данной формой патологии даже незначительные изменения в лучшую сторону свидетельствуют об успешности проведения коррекционной работы.

Литература.

1. Даутова А.А. Коррекция нарушений мышления у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Новая наука: психолого-педагогический подход: межд. науч. практ. изд. – Уфа: Стерлитамак: АМИ, 2017. – №3. – с. 40-42.

2. Забрамная С.Д. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжёлой и умеренной умственной отсталостью /С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. М.: В. Секачѳв, ТЦ «Сфера», 2007. 64 с., 32 ил.

3. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. Материалы к урокам психологического развития. – М.: Ось – 89, 2008. – 130 с.

4. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (Практическое руководство). –М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2010. – 224 с.

5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Книга для педагога-дефектолога. – М.: Владос, 2004. – 184 с.

6. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей ребенка. Младший подростковый возраст. 10-14 лет. – М.: Изд. Рольф, 2001. –168 с.

© А.А. Даутова, 2017

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

СНИЖЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ПРИЧИНА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

***Аннотация:** в данной статье раскрывается соотношение понятий «трудности в обучении» и «учебная мотивация». Показано соотношение сниженной мотивации учебной деятельности и возникновения трудностей в обучении у младших школьников с задержкой психического развития. А также показаны результаты проведенного исследования на данную тему.*

***Ключевые слова:** трудности в обучении, учебная мотивация, младшие школьники, задержка психического развития (ЗПР).*

***Annotation:** the article reveals the relationship between the concepts of "learning difficulties" and "learning motivation." Shows the relationship low motivation of educational activity and the occurrence of learning difficulties in primary school children with mental retardation. And also shows the results of the study on the subject.*

***Key words:** learning difficulties, learning motivation, young learners, mental retardation (CMR).*

В современном образовании вопрос об учебной мотивации может быть назван одним из центральных. Это обусловлено тем, что формирование личности младшего школьника зависит прежде всего от его обучения в школе, так как учебная деятельность занимает практически все годы становления личности ребенка. В особом внимании нуждаются неуспевающие школьники, которые в силу различных особенностей испытывают стойкие трудности в обучении, среди которых более половины составляют дети с диагнозом задержка психического развития.

Несоответствие условий воспитания и обучения психофизиологическим особенностям младших школьников с задержанным развитием отрицательно влияет на их когнитивное и личностное развитие, а также нарушает становление их учебной деятельности. Следует отметить, что мотивация учения в целом исследуется достаточно широко, однако при этом исследования достаточно разнообразны и часто бывают противоречивы. Это касается не только теоретических вопросов, но и конкретных вопросов динамики мотивов учения у младшего школьного возраста. По

мнению Л.Н. Блиновой, сформированная мотивация – одна из основных движущих сил учения ребенка.

Одни из первых исследований мотивационной сферы детей с ЗПР были выполнены в связи с изучением причин школьной неуспеваемости младших школьников и необходимостью выработки психолого-педагогических подходов к ее преодолению. Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, И.В. Дубровина и другие психологи объединили в две группы, к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй - недостатки в развитии мотивационной сферы детей. Следовательно, это означает, что одной из главных причин возникновения проблем в обучении является нарушение мотивации - важного компонента подготовленности ребенка к школьному обучению, без которой нельзя рассчитывать на полноценное познавательное развитие. Чтобы обнаружить связь указанных выше понятий, рассмотрим их подробнее [1].

В специальной психологии детьми с трудностями в обучении называют детей с нарушениями психического развития, обусловленными задержкой или расстройством психического развития. Само определение «трудностей в обучении» ввела Н.Т. Локалова, по мнению которой это - субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. А вот единого полного определения термина «учебная мотивация» в психолого-педагогической литературе нет. Однако, принято считать, что термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика» — частный вид мотивации, который включен в деятельность учения, учебную деятельность [3].

Зарубежные и отечественные исследователи приходят к выводу, что у учащихся с задержкой психического развития затруднено именно формирование учебной мотивации, что и приводит к их и без того осложненному обучению. Психологи отмечают, что для обучающихся с ЗПР свойственно снижение интереса к обучению, наблюдается низкий уровень саморегуляции, произвольной сферы, дети испытывают трудности при планировании деятельности, а также значительно снижен самоконтроль. У младшего школьника с задержкой психического развития гораздо дольше остается ведущей игровой мотивация, с трудом формируются учебные интересы и понятия должного, нужного. По мнению ряда авторов, дети с ЗПР часто оказываются не готовы к школьному обучению. У них нет школьных интересов, ответственности в отношении к выполнению учебных заданий. Мотивация учебной деятельности младших школьников с ЗПР часто оказывается ситуационной и формируется медленно.

Таким образом, можно сделать вывод, что для предотвращения трудностей в обучении необходимо строить коррекционную работу не только на особенностях познавательного развития, но и правильно формировать учебные мотивы. На них влияет множество факторов, таких как, возможность актуализации определенной потребности, способность ориентироваться в задании, анализировать ситуацию, особенности оценивания своих возможностей, уровень сформированности навыков, необходимых для успешного осуществления той или иной деятельности, оценка результатов работы. Мотивы учения младших школьников с задержкой психического развития отличаются рядом особенностей, что требует специфического подхода к организации их обучения и построению коррекционно-развивающей программы, направленной на преодоление трудностей в обучении.

Экспериментальное исследование проведено на базе ГОУ ТО «Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4». В выборку вошли младшие школьники возраста 10 - 11 лет с диагнозом задержка психического развития. Для выявления основных трудностей в обучении, связанных с учебной мотивацией мы разработали диагностическую программу, состоящую из двух блоков. Первый из которых направлен на выявление основных трудностей в обучении у младших школьников, в него вошли методики: Корректирующая проба, детский вариант (автор Б.Б. Бурдон); Узнавание фигур (автор Т. Е. Рыбаков); Графический диктант (автор Д. Б. Эльконин). Второй блок направлен на оценку уровня учебной мотивации, включающий методики: Анкета для оценки уровня школьной мотивации (автор Н. Лусканова); Изучение мотивации обучения у младших школьников (автор М.Р. Гинзбург); Неоконченные предложения (автор Ж. Нюттен в модификации А.Б. Орлова).

В ходе исследования мы выяснили, что большая часть трудностей в обучении связаны с нарушением учебной мотивации. Проведенный нами эксперимент позволил сделать вывод о том, что 50% от выборки имеет серьезные трудности в обучении. Которые проявляются как в нарушении узнавания, внимания и навыка самостоятельного выполнения заданий, так и в крайне низкой учебной мотивации. Дети показали крайне низкие результаты по двум блокам диагностической программы, что указывает на соотношение нарушения мотивации учебной деятельности и трудностей в обучении. 20% детей, показали низкие результаты только по методикам на выявление уровня учебной мотивации. Они склонны к возникновению проблем в обучении и в будущем возможны появления значительных трудностей. Меньше всего трудностей в обучении наблюдаются у детей с задержкой психического развития психогенного генеза. Дети с задержкой соматогенного генеза больше всего склонны к возникновению

трудностей в обучении. У всех испытуемых в учебной деятельности преобладают игровой и социальный мотивы. У некоторых испытуемых наблюдаются проблемы в обучении связанные только с нарушением мотивации, чаще всего это школьники с задержкой развития психогенного генеза.

Это говорит прежде всего о том, со всеми испытуемыми данной группы необходимо провести коррекционно-развивающую работу, направленную на повышение учебной мотивации. Нами разработана программа для преодоления трудностей в обучении, связанных со снижением учебной мотивацией. Цель программы заключается в развитии мотивационной готовности к обучению и учебных навыков. Программа состоит из 12 занятий, каждое из которых длится по 30 минут.

После реализации коррекционно - развивающей программы на контрольном этапе исследования у младших школьников с ЗПР были выявлены значительные уменьшения трудностей в обучении, возникшие как вследствие снижения учебной мотивации, так и по причине нарушения познавательной деятельности. Таким образом, сравнительный анализ результатов показал, что в преодолении трудностей в обучении наблюдается положительная динамика: проблемы в обучении нескольких испытуемых, связанные с низким уровнем учебной мотивации были сильно уменьшены. Реализация коррекционной программы позволила достичь определенной положительной динамики в повышении уровня учебной мотивации, для преодоления трудностей в обучении у младших школьников с ЗПР. Однако, развитие обследуемых проходило довольно проблематично и медленно. Таким образом, можно сделать вывод, что если коррекционно-развивающая работа, основанная на особенностях проблемного обучения младшего школьника с ЗПР, указанных в психолого-педагогической литературе, результатах диагностического исследования и будет включать в себя задания на повышение уровня учебной мотивации, то это позволит добиться качественной и количественной динамики в преодолении трудностей в обучении, возникших вследствие пониженной мотивации учебной деятельности у детей с задержкой психического развития.

Литература.

1. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка Текст. /Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 2012. - С 7-44.
2. Брайтфельд В.Н. Формирование мотивации учебной деятельности детей с ЗПР//Дефектология. -2000-№3. -С. 23-31.
3. Карпова, Е.Б. Развитие мотивации достижения как условие психологического благополучия детей в учебном процессе Текст./Е.Б. Карпо-

ва//Психологическое благополучие участников образовательного процесса.- ЯГПУ, 2011. С. 103-107.

4. Черенев, Д.В. Особенности мотивации младших школьников, имеющих задержку психического развития, обучающихся в классах выравнивания общеобразовательных школ / Д.В. Черенев // Диагностика, коррекция, оздоровление в системе специального образования / Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2002 – С. 98-102

5. Черенев, Д.В. Особенности формирования мотивационных предпосылок учебной деятельности учащихся «группы риска» / Д.В. Черенев // Образование и социализация личности в современном обществе : сб. ст. / Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2004. – В 2 томах. - Т. 2. – С. 112-118

УДК 373

Загитова А.З.
МДОУ «ЦРР-д/с №160»,
г. Магнитогорск

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

Ключевые слова: *наглядное моделирование, дети раннего возраста, дошкольники, развитие речи*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме развития связной речи детей дошкольного возраста посредством использования наглядного моделирования.*

В деятельности людей нет такой области, где не употреблялась бы речь, она нужна везде, и особенно, на этапе обучения. От качества речи зависит успешность обучения. При помощи речи, общения ребёнок легко и незаметно для себя входит в окружающий его мир, узнаёт много нового, интересного, может выразить свои мысли, желания, требования. Речь — это деятельность, в процессе которой люди общаются друг с другом посредством родного языка.

С какой же проблемой речи дошкольника мы встречаемся?

Однословная, состоящая лишь из простых предложений речь. Неспособность грамматически правильно построить предложение.

Бедность речи. Недостаточный словарный запас.

Употребление нелитературных слов и выражений.

Бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развёрнутый ответ.

Неспособность построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами.

Отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов.

Отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т. д.

Плохая дикция.

Решение проблем речи во всём её видовом разнообразии является актуальной темой в дошкольном возрасте. На сегодняшний день существует множество методик, с помощью которых можно регулировать процесс развития речи у детей, одной из них является наглядное моделирование.

Овладение связной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (М. М. Алексеева, В.В. Краевский, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и др.). Рассмотрим один из эффективных способов развития связной речи детей старшего дошкольного возраста — наглядное моделирование. Использованию наглядного моделирования в развитии связной речи посвящены исследования А.М. Бородич, В.В. Краевского, И.Б. Новикова, В.А. Штофа и др. Данные исследователи указывают, что приёмы наглядного моделирования дают возможность детям самостоятельно анализировать ситуацию или объект, развивают децентрацию (умение менять точку отсчёта), замыслы и идеи будущего продукта.

Наглядное моделирование - это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. .

В процессе обучения связной описательной речи моделирование служит средством планирования высказывания. Приём наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного монологического высказывания: пересказ, составление рассказов по картинке и серии картин, описательный рассказ, творческий рассказ.

В ходе использования приема наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации — моделью. В качестве условных заместителей (*элементов модели*) могут выступать символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры
- символические изображения предметов (*условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы*)
- планы и условные обозначения, используемые в них
- контрастная рамка — прием фрагментарного рассказывания и многие другие.

Пиктограмма – символическое изображение, заменяющее слова. Они относятся к невербальным средствам общения и могут использоваться в качестве средства, облегчающего развитие общения, речи, а также как подготовительный этап к освоению письма и чтения детьми с проблемами в речевом развитии.

В своей работе я использую пиктограммы с изображением: слов-предметов. Назовите предметы, которые будут появляться на экране.

Назовите признаки предметов, которые будут появляться на экране.

Назовите действия предметов, которые появляются на экране.

Назовите предлоги.

Личное творчество педагога позволяет воспроизвести это в различных вариациях.

Предлагаю поиграть в игру «Какой, какая?». На экране предметы. В центре треугольник. Он обозначает признак предмета. К движению предмету подберите признак.

Следующая игра. «Назовите действие». Стрелка обозначает действие предмета.

В центре круг. Пиктограммы обозначают глаз – вижу, скрипичный ключ – слышу, подарок – дарю, рука – что делаю. Каждый может подобрать свои варианты. Составьте предложения, используя следующие пиктограммы: глаз – мышка, ключ – птичка, яблоко – подарок, заяц – рука, ключ – капля.

Вариантов применения пиктограмм очень много. Детям предлагаются задания типа: составить из пиктограмм пару, найти две пиктограммы по предложению, исправить ошибку и произнести правильное предложение, составить из пиктограмм произнесенную фразу. Эти задания дают ожидаемый результат и вызывают у детей большой интерес и желание выполнять их.

Замещение – это вид моделирования, при котором одни объекты замещаются другими, реально-условными. В качестве заместителей удобно использовать бумажные квадратики, кружки, овалы, различающиеся по

цвету и величине, т. к. замещение основывается на каком-либо различии между предметами, их признаками.

Посмотрите и определите: «Какая это сказка?»

(Вспомнить героев сказки. Почему были выбраны прямоугольники для обозначения героев)

Почему были выбраны данные геометрические фигуры и цвет, для обозначения героев?

Разыгрывание с помощью заместителей лучше начинать с народных сказок, т. к. устойчивые стереотипы знакомых героев (лиса оранжевая, медведь большой и коричневый и т. д.) легко переносятся на модели. На первых занятиях число заместителей должно совпадать с числом персонажей, потом можно ввести лишние кружки или квадраты, чтобы ребенок мог выбрать нужные. Вначале достаточно, чтобы дети поднимали соответствующие символы по ходу рассказывания сказки взрослым, затем можно переходить к разыгрыванию самой сказки.

По мере овладения навыком моделирования дети используют вместо развернутой предметной модели обобщенную модель, содержащую только ключевые моменты. Происходит свертывание модели, переход ее в заместитель. Элементами модели-заместителя являются схематичные зарисовки, сделанные детьми по ходу слушания рассказа.

Таким образом, представленные мной приемы наглядного моделирования позволяют повысить эффективность коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста, так как, постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети учатся планировать свою речь.

Литература.

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. - М., 2002.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей: Учеб.пособие. - М.: Просвещение, 1981.
3. Любина Г. Приглашаем к творчеству //Ребенок в детском саду. -2003. -№1, стр. 26.
4. Панфиленко Г. И., Кудрина Л. В., Кислинская Н. П., Лагоша Г. Е. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа: Лето, 2015. — С. 74-77.
5. Сидорчук Т. А., Кузнецова А.Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине /Пособие для педагогов детских дошкольных учреждений/. - Ульяновск: Ул ГТУ, 1997. -74с.
6. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1981.

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ИСПРАВЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НЕЗАВЕРШЕННОЙ ЛАТЕРАЛИЗАЦИЕЙ

Ключевые слова: письменная речь, латерализация, незавершённая латерализация, дети с незавершённой латерализацией, профилактика и коррекция нарушений письменной речи, содержание коррекционной работы при нарушениях письма.

Аннотация. В статье предлагаются пути решения проблемы коррекции нарушений письма у школьников с незавершённой латерализацией; представлены основные принципы логопедической работы с учетом механизма нарушения письма; раскрываются основные этапы логопедической работы и их содержание с учетом сформированности функции латерализации у детей.

Key words: Written speech, lateralization, unfinished lateralization, children with unfinished lateralization, prevention and correction of written word violations, content of corrective work in case of letter violations

Annotation. The article suggests ways of solving the problem of correction of letter violations in schoolchildren with incomplete lateralization; The basic principles of logopedic work are presented, taking into account the mechanism of violation of the letter; Reveals the main stages of logopedic work and their content, taking into account the formation of the function of lateralization in children.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

Очень важна письменная речь в развитии психики ребенка. Ее роль в психической сфере детей – это, прежде всего, формирование осознанной и произвольной устной речи: ребенок начинает осознавать свою речь и выполнять речевые задания. Письменная речь протекает на основе взаимодействия различных высших психических функций и, прежде всего, восприятия разной модальности, речи, памяти, предметных действий.

Интерес к профилактике нарушений предпосылок письменной речи возник в связи с тем, что в настоящее время массовые детские сады по-

сещает большое количество детей с различными нарушениями, которые могут явиться в дальнейшем причиной нарушений письменной речи.

Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хапырен, М. Рудинеско и др.), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушение письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсо-моторных органов). Под латерализацией понимается процесс, посредством которого различные функции и процессы связываются с одной или другой половиной головного мозга. Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль за многими видами деятельности.

Н. Гранжон и Ж. Ажуриагерра выражают мнение, что хорошо латерализованный ребенок имеет в своем правшестве или четком левшестве ясные «справочные пункты», тогда как слабо или перекрестно латерализованный теряет опорные пункты, важные для его конструктивных действий.

Для детей с незавершённой латерализацией характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недостаточный уровень развития познавательной сферы, замедлены прием и переработка сенсорной информации. Трудности школьного обучения детей с незавершённой латерализацией обусловлены тем, что большинство заданий имеет вербальный характер, а дефицитарность функций левого полушария создает затруднения в их адекватной переработке [1].

Связь между плохой латерализацией и нарушениями письменной речи имеет опосредованный характер, т.к. решающую роль играет не са-

мо состояние латералиты, а связанная с нею несформированность пространственных представлений и ориентировок.

По мнению Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой при профилактике и коррекции нарушений письменной речи у детей с незавершённой латерализацией необходимо учитывать закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Учёные считают, что учет данных закономерностей позволяет улучшить зрительно-моторную координацию и временные пространственные представления [2; 3].

При проведении профилактической работы логопед уточняет представления детей о схеме собственного тела. Логопед должен научить детей совершать различные действия правой и левой рукой, соотносить другие части тела с правой и левой рукой, выполнять по инструкции сложные действия, требующие одновременного участия правой и левой сторон тела, а также усвоить речевые обозначения сторон собственного тела.

Для развития представления о схеме собственного тела ребенку предлагаются следующие виды заданий:

- показать правую, левую руку;

- дотронуться правой (левой) рукой до различных предметов по заданию логопеда;

- по команде показать правый глаз, левую бровь, правый висок, правое ухо.

Также, одним из важнейших этапов является развитие ориентировки в окружающем пространстве, при котором используются следующие виды упражнений:

- называние предметов, расположенных справа/слева от ребёнка;

- расположить картинку в определенном месте среди других картинок (например: слева от вишенки, но справа от грибка);

- рассмотреть картинку и показать на ней правые и левые детали.

Особое внимание на логопедических занятиях необходимо уделять развитию ориентировки ребенка в тетрадном листе. Ребенок должен усвоить следующие понятия: «верхняя строка», «следующая строка», «начало», «середина и конец строки», «верхняя линия», «нижняя линия строки».

Логопед должен следить за тем, чтобы дети овладели последовательностью и правилами заполнения тетрадного листа письменными упражнениями. С целью облегчения ориентации в пространстве листа логопед может выделять место для подписи числа, а также начало рабочей строки точкой. Перед записью логопед обсуждает с детьми, где пишется число и на какой строке ведется дальнейшее записи (понятие «следующая строка»).

На данном этапе работы логопед может предложить следующие виды упражнений:

«найди слово» (детям выдается таблица букв. Чтобы прочитать слово, дети ищут буквы в таблице по команде логопеда);

«угадай, кто, где живет» (задача детей - довести каждого героя до своего домика по команде логопеда);

графический диктант (детям раздаются листы в клеточку. Педагог диктует, сколько клеточек и в какую сторону дети должны отсчитать и провести линию. При верном выполнении задания у ребенка получается несложный рисунок или буква) [4, С. 45 - 47].

При профилактике нарушений письменной речи логопед должен работать не только над развитием пространственно-временных представлений, но и развитие зрительно-моторной координации.

Формирование зрительно-моторной координации состоит из следующих этапов:

1. Выработка совместных движений зора и руки в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки: педагог может использовать задания из прописей для дошкольников. В ходе выполнения заданий школьники оречевляют направления графической деятельности. Изначально движения при письме будут получаться крупноразмашистыми, но постепенно дети переходят к более мелким движениям, затем и к движениям внутри строки. Также, логопед может предложить следующие виды заданий:

нарисовать дождик так, чтобы на каждый цветок попала капля;

помочь кораблику доплыть до берега, дорисовать волны такой же высоты;

помочь лягушке проскакать по кочкам.

2. Формирование умений «удерживать» строку при письме: для того, чтобы привлечь внимание детей к необходимости учитывать границы строки при письме, педагог может предложить детям подумать, на что похожа строка и предложить выполнить упражнение (например: нарисовать шпалы на железной дороге).

3. Формирование устойчивого стереотипа написания буквы: дошкольникам, которые имеют трудности переработки полимодальной информации, часто бывает сложно не только выбрать правильное направление движений руки и зора, но и автоматизировать двигательный навык. Для того, чтобы преодолеть данные трудности, логопед может использовать следующие задания:

обвести буквы по пунктиру;

написать пальцем букву на мелком песке, проговаривая написание;

«радужная буква» (ребенку просят написать букву, соблюдая правильное направление графических движений. Затем букву делают «радужную» – цветными фломастерами обводят ее по внешнему контуру, соблюдая то же направление движений) [5].

Для тренировки пространственно-зрительного восприятия детей с незавершённой латерализацией можно использовать упражнения, которые помогут устранить трудности в изучении букв:

1. Копирование различных фигур и их сочетаний.
2. Воспроизведение их по памяти, различение фигур среди других.

Для развития зрительного восприятия могут быть использованы и различные модификации заданий, разработанных польской исследовательницей Барбарой Закревской, например, такие:

3. Сравни фигуры с моделью; зачеркни фломастерами разного цвета указанные стороны фигур.

4. Нарисуй квадрат: поставь точку посередине сверху над квадратом; поставь точку посередине снизу под квадратом; поставь точку справа посередине; поставь точку слева посередине.

Если все выполнено правильно, можно усложнить задание: соедини точки над квадратом и под квадратом прямой линией, либо соедини точки справа и слева прямой линией. Если задание выполнено без ошибок, то попросить ребенка соединить точки так, чтобы получились треугольники. Затем предложить их посчитать:

Сколько всего треугольников получилось? (можно закрасить их разным цветом, можно обозначить цифрами).

Сколько получилось квадратов?

Для начала можно взять лист бумаги в клетку, а потом использовать нелинованную бумагу.

5. Нарисуй прямоугольник и поставь точки:

- в правом верхнем углу,
 - в левом верхнем углу,
 - в середине верхней стороны,
 - в середине нижней стороны,
- соедини эти точки прямыми линиями.

6. Посчитай, сколько получилось треугольников, прямоугольников; заштрихуй их разным цветом. Обозначь крестиком нижний правый угол и нижний левый угол. Соедини крестики с точкой на середине верхней стороны прямоугольника.

Посчитай, сколько теперь прямоугольников и треугольников. Заштрихуй их разным цветом.

Выполняя эти задания, решается сразу нескольких коррекционных задач:

- а) ребенок учится целенаправленно работать;
- б) тренирует зрительное восприятие;
- в) тренирует руку (штриховка);
- г) считает, вспоминает геометрические фигуры;
- д) закрепляет понятия «верх», «низ», «справа», «слева и т. д. [6, С. 18].

В основу планирования коррекционных занятий должен быть положен ряд принципов.

1. Принцип развития межанализаторных связей. Предполагает включение заданий с опорой одновременно на несколько анализаторов. Такие задания стимулируют работу различных функций, способствуя установлению межанализаторных связей, повышая уровень рефлексии ребёнка. Постоянное выполнение детьми таких заданий воспитывает у них комплексное восприятие инструкции на фоне многопланового аналитико-синтетического поиска решения. Примеры:

Задание №1. Определить количество слогов в названии картинки и вставить ее в соответствующий карманчик (по цвету). Если из детей кто-то ошибается, все хором произносят слово по слогам, одновременно хлопывая их количество.

Задание №2. Согласовать существительное ГНЕЗДО с числами, показанными на карточках. Показываются числа «1», «2», «5», а дети произносят вслух образующиеся словосочетания: «одно гнездо», «два гнезда», «пять гнезд».

Задание №3. Закрыть глаза и на слух угадать слово, которое произносится по звукам: П, о, мь, и, д, о, р

Р, т, ы

П, л, о, т

2. Принцип развития динамичности восприятия, предполагающий включение детей во все более усложняющиеся задания. Это усложнение может происходить как в количественном, так и в качественном вариантах.

Например, детям каждый последующий день дается одно и то же задание, но увеличивается объем его выполнения в единицу времени: за одну минуту расставить цифры (буквы) в соответствии с образцом.

Задание дается детям сначала объемом в две строчки, затем – в три строчки, в четыре строчки и т.д., а время выполнения остается прежним – 1 минута. Строчки могут удлиняться, меняться буквы и условные знаки – это количественный вариант усложнения заданий для развития динамичности восприятия.

Качественное усложнение этого же задания – вместо букв могут быть слова, сначала односложные, затем двусложные, примеры на сложение и вычитание.

Одновременно качественное и количественное усложнение этого же задания будет предполагать следующий возможный вариант: «Расставить слова, составить предложения и подобрать нужную картинку из предложенных».

Безусловно, для выполнения этих заданий системой анализаторов ребёнка должна быть проделана интенсивная работа, должны быть задействованы резервы познавательной деятельности. У детей формируется интерес, способствующий развитию элементов саморегуляции. Но начинать такую работу следует с простых, посильных заданий, а затем, незаметно для самих детей, наращивать их интенсивность.

3. Принцип одновременного включения в работу артикуляционных органов и мелкой моторики рук. Предполагает выполнение заданий на скоординированную работу языка и пальцев руки. Известно, что отсутствие таких четких связей как РУКА – РЕЧЬ затрудняет процесс обучения слабовидящих школьников чтению и письму. Коррекции речи просто не происходит, если этот аспект работы выпадает из поля зрения.

Задания, побуждающие детей к одновременному проговариванию и действию рукой, значительно корригируют фонетико-фонематическое, опико-пространственное восприятия и ускоряют процесс обучения чтению и письму.

Примеры таких заданий: массаж пальцев рук с одновременным проговариванием скороговорок; определение на ощупь букв из наждачной бумаги; составление слова и подбор к нему антонимов, синонимов, прилагательных и т.д.

Например, запомнить фразу, произнесенную логопедом, загибая пальцы рук на каждое слово. Затем воспроизвести фразу, разгибая пальчики. Усложненный вариант: логопед показывает на второй, третий загнутый пальчик ученика и просит воспроизвести фразу с этого слова [6, С. 25].

Таким образом, в ходе данного параграфа нами было рассмотрено несколько положений, существенных для планирования коррекционной работы.

При организации занятий с детьми с незавершённой латерализацией необходимо подбирать дидактический материал и упражнения, учитывающие возрастные и индивидуальные особенности детей.

Литература.

Лассан, Л. П. Влияние латерализации локального поражения головного мозга на психические функции детей школьного возраста / Л. П.

Лассан // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - № 52. – С. 31 – 41.

Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб.: МиМ, 1998. – 256 с.

Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 282 с.

Кишиневская, М. А. Предупреждение и коррекция нарушений письменной речи моторного характера с помощью музыкально-ритмических упражнений / М. А. Кишиневская // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 21. – С. 45-47.

Косинова, Е. М. Гимнастика для пальчиков / Е. М. Косинова. - М.: Олма-Пресс, 2011. – 154 с.

Андреева, В. А. Коррекционная работа по развитию графомоторных навыков у леворуких детей младшего школьного возраста / В. А. Андреева // Научный альманах. – 2016. – № 12-3 (26). – С. 16-19.

Кувшинова И.А., Ефремова М.В. Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии // Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В.Исаевой, В.А.Чернобровкина. – Магнитогорск : МГТУ, 2016. – 226с. / С. 62-69.

© Е.В. Исаева, Зарайкина, 2017-04-10

УДК 373

**Исаева Е. В.,
Шепилова Е.Д.**

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

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ К УСВОЕНИЮ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ ФОРМАМИ РЕЧЕВОГО И ПСИХИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, задержка психического развития, сложная структура дефекта, звуковой анализ, фонетический анализ, логопедическая работа по формированию звукового анализа.*

***Аннотация.** В статье ставится проблема речевого развития старших дошкольников с сочетанием речевого недоразвития и задержкой психического развития;*

описывается состояния функции звукового анализа у данной группы детей; дается характеристика речевой готовности детей к усвоению навыков звукового анализа дошкольниками со сложным нарушением.

Keywords: *general speech underdevelopment, mental retardation, complex defect structure, sound analysis, phonetic analysis, logopedic work on the formation of sound analysis.*

Annotation. *The article poses the problem of verbal development of older preschool children with a combination of speech underdevelopment and a delay in mental development; Describes the state of the function of sound analysis in this group of children; Characteristics of the speech readiness of children for mastering the skills of sound analysis by preschool children with a complex violation are given.*

Проблема формирования готовности к усвоению навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) входит в число важнейших задач логопедической работы.

Особый интерес вызывает работа по формированию звукового анализа у дошкольников с ОНР и ЗПР, так как в современной логопедии особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития.

На важность и необходимость своевременного формирования навыков фонематического анализа у детей с ОНР указывали многие исследователи: В.И.Бельтюков, Г.И.Жаренкова, Г.А.Каше, В.А. Ковшиков, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, А.Д.Салахова, Л.Ф.Спирина, Т.Б.Филичева, М.Е.Хватцев, Г.В.Чиркина и др.

Р. Е. Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ» [5].

Под звуковым (фонетическим и фонематическим) анализом мы понимаем операции мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов - сочетаний звуков, слогов и слов - и установление смысловозначительной функции фонемы.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребёнка, т.е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

А. Н. Гвоздев отмечает, что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится». И действительно, самостоятельно выделить последний

звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно малышу без помощи взрослых. И очень важно, чтобы эта помощь была квалифицированной, обоснованной, своевременной. Д. Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании». Он же указывает: «под звуковым анализом понимается:

- определение порядка слогов и звуков в слове,
- установление различительной роли звука,
- выделение качественных основных характеристик звука»

Фонематическое восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая. Ещё один фактор: фонематическое восприятие формируется в период от года до четырёх лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И наконец фонематическое восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме [5].

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Несформированность навыков звукового анализа у детей приводит к затруднениям в чтении и к грубым нарушениям письма (пропуски, перестановка, замена букв) и является причиной их неуспеваемости. Работа по развитию фонематического анализа имеет большое значение для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения ребёнка в школе. Она подводит его к полному анализу звукового состава слова, необходимому при обучении грамоте.

Фонематическая сторона речи детей с ОНР и ЗПР характеризуется наличием множества искажений, замен и смешений; у них нарушено различение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих. По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и нашим наблюдениям, у детей с сочетанным дефектом чаще, чем при ФФНР и ОНР встречается замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции, чаще всего - в группе сонорных («дюка» вместо «рука», «палолод» вместо «паролод»), свистящих и шипящих («тотна» вместо «сосна», «дук» вместо «жук»). Смешение чаще всего касается йотированных звуков и звуков «ль», «г», «к», «х».

Также для детей характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук «сь» заменяет звуки «с», «ш», «ц», «ч», «щ»). Например: звук [С] («сяпоги»), [Ш] («сюба» вместо шуба), [Ц] («сяпля» вместо цапля), [Ч] («сйяник» вместо чайник), [Щ] («сетка» вместо щетка). То есть фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков [1; 3].

Отмечаются также нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному и смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет, т.е. проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Типичными для детей с ОНР и ЗПР являются затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» – ромашки, «кукика» – клубника). Многосложные слова редуцируются [2; 4].

Некоторые дети с ЗПР и ОНР, правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёхсложные слова, нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика. – «Дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах («Ги-насты выступают в цирке» – Гимнасты выступают в цирке; «Го-повотик чинит водовот» – Водопроводчик чинит водопровод; «Таки-ха тёт тань» – Ткачиха ткёт ткань) [4].

Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа - при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

Таким образом, одной из характерных особенностей детей со сложной структурой речевого дизонтогенеза является грубая недостаточность фонематического восприятия, неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза.

Литература

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление нарушения речи у дошкольников. – М., 1990.
2. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. – СПб., 1998.

3. Филичева Т.Е., Туманова Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. – М., 1993.
 4. Филичева Т.Е., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М., 1987.
 5. Хватцев М.Е. Логопедия. – М., 1996.
- © Е.В. Исаева, © Е.Д. Шепилова, 2017.

УДК 373

Локтева И.Н.
МДОУ "ЦРР Детский сад №160",
г. Магнитогорск

ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

«Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только одни слова, их сложения и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрения на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов детей, логику и философию языка, и усваивает легко и скоро, в два, три года столько, что и половины не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения» (К.Д. Ушинский)

Ключевые слова: *игры, дети раннего возраста, развитие речи*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме развития речи детей раннего возраста посредством игр, описываются приемы работы, игры и упражнения на развитие пассивного словаря, упражнения для развития речи, игры для развития мелкой моторики пальцев, используемые автором в своей профессиональной деятельности.*

Key words: *Games, children of early age, development of speech.*

Annotation. *The article is devoted to the problem of developing speech of young children through games, describes work methods, games and exercises for the development of passive vocabulary, exercises for speech development, games for the development of fine finger motility used by the author in his professional activities.*

Речевая деятельность человека теснейшим образом связана со всеми сторонами человеческого сознания. Речь - могучий фактор психического развития человека. Она влияет на формирование сознания и самосознания, взглядов, убеждений, чувств, воли и характера. Хорошая речь - важнейшее условие для всестороннего полноценного развития детей. В настоящее время растет количество детей с различными отклонениями, особенно с задержкой речевого развития. Это негативно сказывается на

общении детей, на их обучение, и как следствие социализацию. Это и обуславливает актуальность выбранной мной темы.

Детской речью интересовались с древнейших времен. Еще в работах римского оратора Квинтилиана можно обнаружить не потерявшие своего значения ценные замечания о своеобразии детской речи и выводы о том, что речь является фундаментом формирования личности ребёнка. Мыслитель, гуманист Я.А.Коменский полагал, что ребёнка следует обучать трём важнейшим вещам : разуму, действию и речи – «научить дитя правильно понимать ,правильно делать и правильно высказываться». Философ, писатель и педагог Ж.Ж. Руссо считал самым ответственным в жизни человека период, когда развивается его речь. Он исследовал вопрос об особенностях становления детской речи , даже о причинах задержки речевого развития и, советовал процесс обучения сделать систематическим и последовательным , состоящим из различных упражнений для выработки ясности , чёткости и связности речи. В период 60-80 х годов проблема речевого развития изучалась А. М. Бородич, Г.М. Ляминой, Э.П. Коротковой, Ю.С.Ляховской, В.В Гербовой, А.Г.Тамбовцевой (Арушановой) и др.

Речь не возникает из самой природы ребенка, а формируется в процессе его существования в социальной среде. Ее возникновение и развитие вызываются потребностями общения, нуждами жизнедеятельности ребенка. Противоречия, возникающие в общении, ведут к возникновению и развитию языковой способности ребёнка, к овладению им всё новыми средствами общения, формами речи. Это происходит благодаря сотрудничеству ребёнка с взрослым. Речевое общение в раннем возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игре, труде, бытовой, учебной деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида. Поэтому очень важно использовать для развития речи любую деятельность.

В раннем возрасте большое значение в речевом развитии имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения. Положительно влияют на речь детей участие педагога в детских играх, обсуждение замысла и хода игры, привлечение их внимания к слову, образец лаконичной и точной речи, беседы о проведенных и будущих играх. Дети раннего возраста очень любят играть в короткие подвижные игры с забавными стихами, которые очень активно стимулируют развитие их речи. Чем веселее и интересней речевое сопровождение, тем больше игра нравится детям и тем больший эффект в развитии речи. Например, подвижные игры «Гуси-гуси», «У медведя во бору», «Лохматый пес», «Кот Васька».

Игры – драматизации способствуют развитию речевой активности, вкуса и интереса к художественному слову, выразительности речи, художественно-речевой деятельности. Игры-драматизации отличаются тем, что в них разыгрываются сценки (мини-спектакли) с игрушками. Начиная с двух лет можно уже разыгрывать с ребенком различные повседневные ситуации. При этом можно не только играть с малышом в куклы и мягкие игрушки, но и показывать ему простейший «кукольный театр», т.е. разыгрывать с обычными игрушками сначала очень простые сюжеты, а потом все более сложные. Как правило, маленькие дети с удовольствием смотрят такие «представления», а через некоторое время начинают увлеченно показывать их и сами. Полезно проводить игры с рифмованным текстом, ритмичными движениями. Первоначально взрослый сам проговаривает и сам проделывает движения, а дети слушают и смотрят. Затем они точно выполняют движения соответственно тексту. Например, «Зайка серенький сидит и ушами шевелит...» В повседневной жизни можно использовать разнообразие кукольные театры (бибабо, пальчиковый, настольный), а также обычные игрушки для инсценировки знакомых детям стихов и сказок. Необходимо привлекать детей к участию в инсценировках, обсуждать с ними увиденное. Детям раннего возраста сложно произнести текст роли полностью, поэтому они проговаривают некоторые фразы, изображая жестами действия персонажей. После двух лет, можно устраивать маленькие классические спектакли вместе с ребенком. Например, это может быть сказка «колобок». Нужно только подобрать соответствующие игрушки: волк, лиса, заяц, медведь. А колобка можно сделать из маленького мячика и нарисовать на нем личико. В начале ребенок видит вашу игру, она очень выразительна, вы постоянно обращаетесь к нему, включая его в игру, и ему тоже захочется быть одним из героев сказки и говорить его голосом. К трем годам дети уже сами играют игрушками, устраивая маленькие спектакли, развивая свою фантазию и импровизацию.

Дидактические игры - эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребёнка в повторении нужных словоформ. Дидактические игры могут проводиться как с игрушками, предметами и картинками, так и без наглядного материала. В форме словесных игр, построенных на словах и действиях играющих. Обязательное требование к наглядному материалу: он должен быть знаком детям, оформлен эстетически, вызывать конкретные образы, будить мысль. Дидактические и настольно-печатные игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, развивают навыки выбора наиболее

подходящего слова, развивают объяснительную речь. Дидактические игры с игрушками и предметами, такие как: «Кукла Катя проснулась», «Кукла Катя обедает», «Магазин игрушек» помогают закрепить знания детей о названии одежды куклы, столовой посуды, игрушек, активизирует речь. Игра «Новая кукла» учит детей правильно называть предметы мебели в групповой комнате, закрепляет знания детей об их назначении, активизирует речь. Настольно-печатные игры, например: «Парные картинки», «Домино», «Лото», «Чьи детки?» формируют речь, закрепляют знания детей о растениях, животных и их детёнышах, овощах и фруктах. С накоплением существительных в словаре детей появляются обобщающие понятия (одежда, посуда, мебель, игрушки, животные, растения). Манипулируя с игрушками в процессе игры, дети обозначают действия: кукла сидит, стоит, ест, пьёт, спит, упала, плачет, танцует с мишкой, то есть употребляют глаголы. В играх: «Больше -меньше», «Кто скорее соберет?», «Чудесный мешочек» дети учатся видеть особенности предметов и выделять характерные признаки и качества, закрепляют свои знания о цвете и величине, обогащают словарь прилагательными.

В своей работе по развитию речи детей раннего возраста мы используем следующие приёмы:

1. Показ с названием при рассмотрении окружающих предметов. («Наши игрушки», «Что стоит и лежит в буфете?», «Наша мебель и мебель для кукол»), в дидактических играх типа «Чудесный мешочек»)

2. Сочетание показа предмета с активными действиями ребёнка по его обследованию (ощупывание; восприятие на слух, на вкус и т.п.) в дидактических играх типа «Чудесный мешочек».

3. Сравнение сходных по внешнему виду предметов (шуба-пальто; чайник-кофейник; туфли-босоножки и т.п.). Научиться различать и называть эти предметы детям помогают дидактические упражнения и игры «Не ошибись», «Не перепутай», «Что изменилось?», «Кто на чём в гости приехал?» и др.

4. Задания, предполагающие ответ действием («принеси», «найди», «покажи»).

5. Создание воображаемых ситуаций (ситуация поведения животных, приготовление кукол еды и т.п.).

Общение в быту помогает детям усвоить бытовой словарь, необходимый для их жизнедеятельности, способствует формированию предпосылок к развитию диалогической речи, воспитывает культуру речевого поведения. Родителям и педагогам в своей работе мы рекомендуем использовать следующие упражнения для развития речи.

Игры и упражнения на развитие пассивного словаря.

Пассивный словарь - это слова, значение которых ребенок понимает, но не говорит в силу возраста или из-за задержки речевого развития. Дети произносят слова и звуки так, как они их слышат. Для того, чтобы ребенок умел четко и ясно говорить, необходимо учить его внимательно вслушиваться в речь окружающих и развивать слуховое восприятие. Это не сложно, так как в этом возрасте дети начинают проявлять особый интерес к словам и их звуковому оформлению. Они пытаются понять, почему каждый предмет имеет именно такое название, и начинают сознательно заниматься созданием своих, более точных (по их мнению) слов. Таким образом, идёт постепенное накопление и расширение пассивного словаря, в том числе и отвлеченных понятий и обобщающих слов.

«Поручения»

Перед ребенком находится несколько игрушек: мишка, кукла, тарелка, ложка, зубная щетка, расческа и т.п. Попросите малыша покормить куклу из тарелки; почистить зубы мишке зубной щеткой, причесать куклу расческой и т.п.

«Сделай»

Попросите малыша похлопать в ладоши, подпрыгнуть, присесть, покрутиться, поднять руки вверх, закрыть глаза, открыть рот и т.д.

«Положи кубик»

Перед ребенком несколько кубиков разного цвета. Поручите малышу положить красный кубик под кресло; синий кубик на подоконник; желтый – за занавеску, зеленый – около зеркала, белый – в шкаф. «Да» или «нет» Перед ребенком на столе несколько игрушек: машинка, кукла, пирамидка, мячик и т.п. Взрослый задает различные вопросы, об этих игрушках, а ребенок должен отвечать

«Да» или «нет»

Вопросы должны быть примерно такими: «Кукла одета в красное платье? У машинки есть колесо? А у куклы есть колесо? Пирамидка высокая? Мячик умеет прыгать?» и т.д.

«Кто как говорит?»

Разложите на столе карточки с изображением животных. Взрослый озвучивает одного из животных, а ребенок нажимает на соответствующую карточку (как на кнопку). Например, вы говорите «мяу» - ребенок дотрагивается до карточки с кошкой и произносит (возможно с вашей помощью) «кошка». Далее вы говорите «бее» - ребенок дотрагивается до карточки с овечкой и говорит «овечка» и т.д.

Упражнения для развития речи

Формируя артикуляционный аппарат ребенка, мы предлагаем выполнять в виде игровых действий следующие упражнения.

сдувать клочки ваты, изображая снег;

сдуть кораблик или самолетик из бумаги;
заставить летать листья или клочки бумаги, как будто это осенний листопад;

пускать мыльные пузыри;

«сделать ветерок», заставляя крутиться вертушку и др.

Упражнения на дыхание можно делать и со звуком, изображая гул самолета, вой волка или гудок паровоза или парохода.

Мелкая моторика пальцев связана с развитием речи у ребенка. Для тренировки пальчиков можно играть в такие игры:

Игры для развития мелкой моторики пальцев.

выкладывание мозаики, начиная от простых фигурок и постепенно переходя к изображениям домика, елочки и др.,

нанизывание крупных бусин или шариков на толстую веревку; постепенно размер бусин надо уменьшать,

шнуровать ботинок или специально изготовленную игрушку в виде ботинка, куртки и другой одежды,

застегивать крупные яркие пуговицы; их размер тоже уменьшают с возрастом ребенка,

пристегивать бельевые прищепки на веревку или фигурку из картона, чтобы получились цветочки, солнышко, елочка и др.,

разобрать по цветам мелкие шарики, фасоль или подобные им предметы, смешанные вместе, как это делала Золушка.

Таким образом, систематическое использование в работе с детьми раннего возраста различных видов игр, способствует развитию не только речи детей, но позволяет заложить фундамент психофизического благополучия ребёнка, способствует повышению речевой активности, стремлению детей к общению, определяющего его успешность общего развития в дошкольный период детства.

Литература.

1.Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. –400с.

2.Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. –159с.

3. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – с. 51-61.

5.Арушанова А., Рычагова Е., Дурова Н. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2002. - №10. – с. 82-90.

4.Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст). – М.: Педагогика, 1972. –143с

5.Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок? – М.: Просвещение, 1988. – 157с.

6.Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.,Просвещение 2001. – 237 с.

УДК 373

Максимова В.В.

МДОУ "ЦРР Детский сад №160",
г. Магнитогорск

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

...Стихом и прозой говоря,
Рисунком и словами,
Страницы книг ведут меня
Волшебными путями.

Ключевые слова: *Художественное слово, дети раннего возраста, развитие речи*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме развития речи детей раннего возраста посредством использования художественного слова. Показано, через художественное слово дети наиболее полно выражают свои чувства, что способствует обогащению как пассивного, так и активного словаря.*

Key words: *Art word, children of early age, development of speech*

Annotation. *The article is devoted to the development of speech of young children through the use of an artistic word. It is shown, through the artistic word children most fully express their feelings, which contributes to the enrichment of both passive and active vocabulary.*

Ранний возраст имеет особое значение для речевого развития ребенка. Важнейшим источником развития речи ребенка является художественное слово – стихи, загадки, потешки, сказки, прибаутки, песни, скороговорки, пословицы, считалки. Все они имеют огромное познавательное и воспитательное значение для ребенка, способствуют развитию образного мышления, обогащают речь детей. С их помощью взрослый легко устанавливает с ребенком эмоциональный контакт. Развитие речи, а в частности- своевременное овладение правильной, чистой речью имеет важное значение для формирования полноценной личности. Человек с хорошо развитой речью легко вступает в общение, он может понятно выражать свои мысли и желания, задавать вопросы, договариваться с партнерами о совместной деятельности, руководить коллективом. И наоборот, неясная речь весьма затрудняет взаимоотношения с окружаю-

щими и нередко накладывает тяжелый отпечаток на характер человека. Правильная, хорошо развитая речь является одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению в школе. Дефекты речи могут привести к неуспеваемости, породить неуверенность ребёнка в своих силах, а это будет иметь далеко идущие негативные последствия. Поэтому начинать заботиться о правильности речи ребенка надо как можно раньше.

Особенности восприятия художественного слова в детской литературе в процессе развития речи дошкольниками исследуется в трудах: Т.А. Маркова, А. М. Бородич, В.В. Гербова А.В.Запорожца, Е.А.Флериной, Л.М.Гурович, Т.А.Репиной, К.Д.Ушинского, Е.И.Тихиевой. Вопросами зависимости развития речи ребенка от гендерного фактора занимался Ф.Шахтер с соавторами. Параллельно исследования вели и психологи – Л.С. Выготский, В.И. Ядэшко и др. Основной результат их исследований - выявление звеньев механизма овладения связной речью ребенком. И, конечно же, использование художественного слова как средства развития речи у дошкольников с раннего возраста является очень важной ступенью в решении данной проблемы и интенсивно совершенствуется в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте.

Детский лепет - это начало развития речи ребёнка. Когда ребенок не понимает еще большинства слов, но пытается что-то объяснить на своем “детском” языке – это сигнал для мамы, что пора начинать активно заниматься развитием речи малыша. Нужно стараться как можно больше говорить с ребенком, улыбаться, петь песенки, рассказывать детские стихи. Мозг ребенка в этот период впитывает всю полученную информацию, настает время, когда малыш удивляет окружающих своими познаниями. Некоторые мамы считают бесполезным занятием читать детям какие либо стихи или шутки-прибаутки в возрасте до года, но это зря, так как у детей в этом возрасте идет постоянное усваивание информации. Лучше всего голосовую информацию поддерживать зрительной. К примеру, можно взять игрушку – мишку, покачивая ее из стороны в сторону и читая стихотворение про мишку косолапого, побуждать к повторению такого же движения ребёнка. Тоже самое можно повторять с другими игрушками.

Для лучшего запоминания, разыгрывать такие мини сценки с целью развития пассивного словаря нужно постоянно: когда собираетесь гулять, когда кормите малыша, когда играете с ним, идете по дорожке и т.д. При желании на каждый предмет и действие с ним можно найти четверостишие. Ваши усилия будут не напрасны, и вскоре можно будет увидеть плоды своего труда. Ребенок будет ждать от вас разговора, затем повторять за вами движения. Следующий шаг, способствующий развитию

речи будет такой: читая стихотворение специально делаете паузу на простых словах, для того чтобы стимулировать ребенка повторить за вами и он обязательно подхватит вашу “игру”, что приведет к дальнейшему развитию речевых навыков. Такое простое на вид стихотворение как ” Мишка – косолапый” может творить чудеса в развитии детей. Делайте паузу на последних словах, при этом смотрите на ребенка, стимулируя его взглядом и увидите, что у него возникает желание закончить предложение. Обязательно хвалите малыша, для того чтобы вызвать дальнейшую стимуляцию повторения слов. Далее развитие речевых навыков должно пойти по нарастающей и вы увидите, когда нужно будет останавливаться на середине предложения, затем произносить только одно слово в начале. Не заметите, как ребенок во время игры будет сам проговаривать все четверостишие.

Дети раннего возраста прозе предпочитают стихи и потешки. Они ритмичны и выразительны, поэтому так эмоционально воспринимаются и легко запоминаются детьми. Заучивание стихов развивает память, обогащает речь детей устойчивыми словосочетаниями. Не менее важно научиться воспринимать оттенки интонации. С помощью различных интонаций мы расцвечиваем речь множеством смысловых и эмоциональных оттенков. Одни и те же слова, произнесенные с разной интонацией, могут полностью изменить смысл высказывания. Стихи для развития речи лучше брать простые, маленькие, легко запоминающиеся.

Когда ребенок уже достаточно хорошо запомнил сказку или стихотворение, можно поощрить его к самостоятельному пересказу или даже сопровождению текста какими-либо действиями. Например, он может топтать ножкой при словах «И ногою – топ!». Или махать ручками при словах «Полетели-полетели, на головку сели!».

Для развития речи детей в своей группе я использую:

стихи А. Барто «Игрушки»;

стихи с каким либо действием, например:

Умываемся водичкой:

Водичка, водичка, умой Кате личико.

Чтобы глазки блестели, чтобы щечки краснели,

Чтоб смеялся роток, чтоб кусался зубок!

игры в мяч, например:

Мой веселый, звонкий мяч,

Ты куда помчался вскачь.

желтый, красный, голубой,

не угнаться за тобой!

Дети плохо говорящие с удовольствием произносят отдельные звуки:

Пролетел весёлый жук (Ж-Ж-Ж)

Зазвенел комарик вдруг (3-3-3)
Ветер ветки раскачал (У-У-У)
“Шарик” тоже зарычал (Р-Р-Р)
Зашумел в воде камыш (Ш-Ш-Ш)
И опять настала тишь (Ш-Ш-Ш).

потешки и прибаутки:

Петя-Петушок, Идет коза рогатая, Сорока - белобока и т.п.

игры под музыку с речетативом.:

Мишка косолапый, Едет трактор и т.п.

Использование в работе мнемотаблиц, как технологии наглядного моделирования, так же даёт положительный эффект в развитии речи у детей раннего возраста. Метод наглядного моделирования важен для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Например, по мнемодорожкам дети раннего возраста с удовольствием рассказывают сказку, потешку.

Таким образом, мы понимаем, что через художественное слово дети наиболее полно выражают свои чувства, что способствует обогащению как пассивного, так и активного словаря. Слушая и повторяя стихи, потешки, сказки, прибаутки дети познают окружающий мир через образы, краски, звуки. Развивается эмоциональная сфера ребёнка, он сочувствует, сопереживает персонажам. Приближаясь к миру взрослых, открывают свой внутренний мир, учатся совершать добрые дела. И чем больше искренних поступков совершает ребенок по отношению к другим, тем больше положительных эмоций испытывает сам и тем гармоничнее он развивается.

Литература

1. Арушанова А. Г Речь и речевое общение детей. - М., 2002.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие. - М.: Просвещение, 1981.
3. Любина Г. Приглашаем к творчеству //Ребенок в детском саду. -2003. -№1, стр. 26.
4. Панфиленко Г. И., Кудрина Л. В., Кислинская Н. П., Лагоша Г. Е. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа: Лето, 2015. — С. 74-77.
5. Сидорчук Т. А., Кузнецова А.Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине /Пособие для педагогов детских дошкольных учреждений/. - Ульяновск: Ул ГТУ, 1997. -74с.
6. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1981.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Ключевые слова: логопедическая работа, коррекционные школы, коррекционно-воспитательный процесс, общеречевое развитие детей.

Аннотация. Система педагогических мероприятий, которая лежит в основе работы коррекционной школы для обучающихся с ОВЗ, может дополнять и определять систему лечебных и коррекционных мероприятий, первые из которых должны воздействовать на патологические особенности работы коры головного мозга, а вторые – дать ребёнку в руки некоторые существенные средства преодоления его дефектов.

Keywords: speech therapy job, the correctional school, correctional and educational process, obselecence development of children.

Abstract. The system of pedagogical activities, which is the basis of the work of special schools for students with disabilities, can complement and define a system of therapeutic and corrective measures, the first of which should influence the pathological features of the cerebral cortex, and the second is to give the child into the hands of some essential means to overcome its defects.

Проводимая логопедическая работа в коррекционных школах для обучающихся с ОВЗ является одним из важных разделов коррекционно-воспитательного процесса. Целесообразность и необходимость такого рода деятельности определяется, прежде всего, отрицательным влиянием недостатков речи на умственное развитие и формирование личности детей с нарушениями интеллектуального развития.

Дефекты устной речи создают препятствие для общения ребенка с окружающими, вследствие чего усугубляются отклонения в интеллектуальном и эмоциональном развитии.

Общеречевое развитие детей является показателем их общего развития, которое у детей с нарушениями интеллектуального развития сравнительно с нормой в значительной степени отстает. Прежде всего, функция языка как средство общения у них не сформирована в той мере, чтобы ребенок мог овладеть новыми знаниями, умениями и навыками, что составляет сущность самого процесса обучения. Понимают они в основном обиходную речь, не выходящую за рамки их небогатого жизненного опы-

та. Словарь их беден, в их речи нет самых необходимых слов для обозначения обычных предметов и действий. Они не могут правильно строить предложения, не владеют грамматическими связями слов. С.Я. Рубинштейн (1986) утверждает, что у ребенка-олигофрена как слуховое различение, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна.

Ребенок с нарушением интеллектуального развития самостоятельно таких сведений получить не может, его наблюдения поверхностны, фрагментарны, он не делает обобщений. Тем более, он не в состоянии приобрести знания о предметах и явлениях, находящихся вне круга его личного опыта.

На современном этапе развития образования становится острой проблема увеличения количества детей с различными речевыми нарушениями и с ограниченными возможностями здоровья и, соответственно, проблема школьной дезадаптации у этой категории детей, которая проявляется в низкой успеваемости, в отклонениях от норм поведения, в трудностях взаимоотношений с окружающими. В итоге приводит к трудностям в дальнейшей социализации в обществе этих детей.

Проблема нарушений устной и письменной речи у детей, на мой взгляд, - одна из самых актуальных, поскольку письмо и чтение на начальных этапах обучения являются целью, а в дальнейшем – средством получения учащимися знаний. Несмотря на многообразие подходов к изучению устной и письменной речи младших школьников и огромное количество авторских методик диагностики различных компонентов речи детей данной категории, актуальность обозначенной проблемы очевидна, поэтому главной целью логопедической работы, я считаю, оказание логопедической помощи учащимся, имеющим отклонения в развитии речи.

Прежде чем, приступить к работе над школьным материалом, проходя производственную практику, на логопедических занятиях работали над развитием слухового, зрительного и речедвигательных анализаторов у обучающихся с ОВЗ. Вначале проводили игры на узнавание звуков речевых и неречевых. Затем работала над развитием фонематического слуха, звукобуквенным анализом, параллельно проводила занятия по формированию зрительного восприятия. Работе над грамматическим строем помогают упражнения по развитию пространственных восприятий, что способствует усвоению предложенных конструкций. Прежде чем приступить к упражнениям по овладению связной речью, с детьми следовало позаниматься разговорно-диалогической речью. Основная цель этих занятий – развитие стремления к речевому общению.

На этапе коррекционной работы по овладению связной речью вводили следующие виды заданий: выделить предложения в тексте, данном

без знаков препинания; составить связный текст из деформированных предложений, разделить текст на предложения, поставить в конце каждого предложения нужный знак, записать данные предложения в таком порядке, чтобы получился связный рассказ.

Подбирали задания, в которых требуется воссоздать текст, опираясь на план. Например, рассказать по плану, как следует убирать классную комнату:

1. Проветрить комнату.
2. Привести в порядок доску.
3. Убрать мусор.
4. Вытереть пыль.

Самыми сложными заданиями, направленными на развитие воображения и умения самостоятельно излагать мысли, были следующие:

- 1) составить рассказ по его началу;
- 2) составить рассказ по его концу.

На своих занятиях применяли разнообразный дидактический материал: предметы, предметные и сюжетные картинки, серии сюжетных картинок, игрушки, муляжи, цветную бумагу для аппликаций, разрезную азбуку, объёмные буквы, пластилин, наждачную бумагу, настольные игры, ребусы, шарады, игровые занимательные задачи для дошкольников и школьников. В настоящее время для лучшего усвоения знаний и материала использую в полном объеме компьютерные технологии, по каждой теме старались составить презентацию.

Каждый новый этап занятий начинался с упражнений, имевших игровую основу. Это вызывало интерес к обучению, который в дальнейшем и старалась поддерживать. На занятиях следует отмечать все достижения детей, стараться их поощрить, вселяя уверенность в том, что старания обязательно принесут успех.

Опыт показал, что правильно построенная система воспитания и обучения может сделать очень многое для того, чтобы в известных пределах компенсировать имеющиеся у ребёнка дефекты, преодолеть некоторые патологические особенности его поведения, приспособить ребёнка к условиям жизни и к общественно полезному труду.

Можно констатировать, что система педагогических мероприятий, которая лежит в основе работы коррекционной школы для обучающихся с ОВЗ, может идти рука об руку с системой лечебных и коррекционных мероприятий, первые из которых должны воздействовать на патологические особенности работы коры головного мозга, а вторые – дать ребёнку в руки некоторые существенные средства преодоления его дефектов.

Для развития детей, прежде всего, необходимо постоянное общение со взрослыми. Поэтому, разговаривая с ребенком, рассказывая ему,

объясняя что-либо, читая книжки, привлекая внимание к окружающему, особенно к явлениям природы, взрослые расширяют кругозор ребенка, тем самым развивают его речь, помогают овладеть нормами родного языка.

Литература.

1. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста: уч. пособ. для студ. высш. учеб. зав. по направл. подгот. «Спец. (дефектолог.) образов»/ авт. – сост.: Е.Л. Мицан, Е.В. Исаева, С.В. Семихатская, Е.Г. Чигинцева. – Магнитогорск, 2014. – 123 с.

2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 1999.

3. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. — М., 1960.

4. Петрова В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников // Дефектология. 1997. №3. С. 52-56.

5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997.

© Е. Л.Мицан, Д.Д. Попова, 2017

УДК 376.2

**Мицан Е.Л.,
Сударева М.В.**

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ключевые слова: *ранний детский аутизм, расстройства аутистического спектра, психологические особенности детей с РАС.*

Аннотация. *В данной статье мы рассмотрим психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС).*

Keywords: *early infantile autism, autistic spectrum disorders, psychological characteristics of children with ASD.*

Abstract. *In this article we consider the psychological characteristics of children with autism spectrum disorder (hereafter ASD).*

Актуальность проблемы коррекции эмоциональных и коммуникативных нарушений у детей с РАС достаточно велика. Она обусловлена высокой частотой распространённости данного заболевания от 5 до 20

случаев на 10 тыс. детей, недостаточными знаниями специалистов об особенностях детей с нарушениями аутистического спектра и многообразием теорий исследователей разных стран. «Аутизм, ранний детский аутизм — расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями» [1]. Согласно МКБ-10, детский аутизм, атипичный аутизм и синдром Аспергера относят к общим расстройствам психологического развития (F84.0, F84.1, F84.5).

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это обобщенный термин, который включает в себя описание групп расстройств развития центральной нервной системы. РАС объединяет следующие понятия: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, органический аутизм и аутистическое расстройство. «Расстройства аутистического спектра (РАС)» — спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов. По оценкам Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) на 2016 год 1 ребенок из 160 детей в мире страдает расстройством аутистического спектра (у мальчиков встречается чаще, чем у девочек), отмечается возрастание распространенности РАС во всем мире.

РАС проявляется у детей после года, но очевидные симптомы наблюдаются у детей только к двум-трем годам. Рассмотрим психологические особенности нарушений РАС. Эти расстройства в большей степени проявляются в трех сферах:

1. Нарушения в двигательной сфере: отмечается стереотипность (например, заинтересованность одной и той же игрой, многократная манипуляция с одним и тем же предметом), желание сохранить определенный привычный для себя порядок (например, составление игрушек в ряд) и страх перед любыми изменениями, склонность к воспроизведению однотипных действий – моторных или речевых (например, переход с ноги на ногу, взмахи руками, повторение одних и тех же звуков, слов). Трудно обучаемы бытовым действиям, таким детям тяжело дается подражание. Навыки самообслуживания усваиваются с трудом, характерна моторная неловкость. Также поведению детей с РАС присущ негативизм, агрессия и аутоагрессия, необъяснимые страхи.

2. Нарушения коммуникативной сферы: избегание любых социальных взаимодействий (особенно возникают трудности в общении со сверстниками, но иногда и с близкими людьми), сложности в выражение эмоциональных состояний и непонимание их (часто отсутствует контакт

глаза в глаза, трудности использования мимики, жестов, интонации). Отсутствие сопереживания другим людям.

3. Нарушения речевого развития: отмечаются мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи при сохранности произнесения отдельных слов и даже фраз), эхолалии и неверное использование личных местоимений. Еще в раннем возрасте зафиксировано либо полное отсутствие, либо слабое гуление и лепет. Неиспользование речью ребенком с РАС для общения с взрослыми отмечается после года, также он не отзывается на свое имя и игнорирует речевых инструкций. К двум годам отмечается маленький словарный запас, к трем – неумение строить фразы и предложения. В некоторых случаях замечен регресс уже приобретенные ранее речевых навыков.

Также детей с РАС страдает восприятие, память, мышление и внимание.

Для нарушенного восприятия характерны трудности ориентировки в пространстве, окружающая обстановка такими детьми воспринимается фрагментарно, целостная картина предметного мира искажается.

Характерными нарушениями памяти у детей с РАС является частичное запоминание: лишь то, что для них значимо (например, они надолго могут запомнить свой испуг, даже если это произошло достаточно давно).

Для нарушенного интеллекта характерно следующее: отсутствие осмысления причинно-следственных связей, трудности переноса полученных ранее навыков в незнакомую ситуацию, страдает произвольное обучение и конкретность мышления. Таким детям сложно понять логику других людей и последовательность событий в жизни.

Зафиксированы следующие затруднения концентрации внимания: рассеянность, высокая импульсивность и неусидчивость.

Резюмируя все вышесказанное можно сделать вывод, что РАС, как нарушение развития, затрагивает все сферы психологического развития личности ребенка: коммуникативную, двигательную, интеллектуальную и речевое развитие, страдают также процессы восприятия, памяти и внимания.

Литература

1. Аутизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.

2. Международная классификация болезней 10-ого пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mkb-10.com>.

3. Никольская, О.С. «Аутичный ребенок. Пути помощи» / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. - М.: Теревинф, 1997. – 288с.

© Е.Л.Мицан, М.В. Сударева, 2017.

КОРРЕКЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ

Ключевые слова: психические нарушения, коррекция, летний лагерь.

Аннотация. В статье представлен материал, раскрывающий структуру коррекции психических нарушений в условиях летнего лагеря. Проанализированы этапы коррекционной работы педагогов, рассмотрены различные особенности детей с нарушением психики.

Keywords: Mental disorders, correction, summer camp.

Annotation: The article presents a material that reveals the structure of the correction of mental disorders in the conditions of a summer camp. The stages of corrective work of teachers are analyzed, various features of children with mental disorders are considered.

Отдых в детском оздоровительном лагере является неотъемлемой частью детства многих детей. В любое время года ребенок может отправиться туда и получить массу эмоций и различные знания в той или иной области. Говоря о детях дошкольного возраста с нормальным развитием, можно сказать о том, что они быстро адаптируются в условиях лагеря и контактируют с ребятами из отряда и педагогами. Но что же происходит с детьми с психическими расстройствами, когда они попадают на территорию детского оздоровительного центра?

Перед поездкой в лагерь ребенок проходит медицинскую комиссию, итогом которой является заключение врача о том, здоров ребенок или нет. Если все показатели в норме, то ребенок допускается к поездке в лагерь. Часто бывает так, что специалисты не видят всей сложности психического нарушения ребенка в силу того, что на медицинскую комиссию дается небольшое количество времени. Поэтому ребенок с подвижной психикой едет в лагерь – в среду, где нужно уметь быстро влиться в коллектив и прожить без родных людей 2-3 недели. Для таких детей это может стать большой проблемой, в результате которой дефективное состояние психики может ухудшиться. Именно поэтому в лагере присутствуют психологи, которые помогают этим детям адаптироваться в условиях детского центра, а также проводят коррекционную работу по устранению нарушения.

Коррекционная работа состоит из трех периодов:

- 1) период адаптации (1-3 день);
- 2) организационный период (4-16 день);
- 3) заключительный период (17-21 день).

В первом периоде психолог совместно с воспитателем и вожатыми помогает ребенку обосноваться на территории лагеря и в коллективе. Благодаря различным играм на знакомство, сплочение и командообразование педагоги выводят ребенка на уровень комфорта для того, чтобы стабилизировать его состояние, а также педагог устанавливает контакт с ребенком и пытается понять первопричину психического нарушения. В этот период ведется тесное сотрудничество с родителями отдыхающего.

Далее наступает второй период – организационный. Он является наиболее плодотворным и трудоемким как для педагогов, так и для ребенка. Посредством различных мастер-классов, творческих мастерских и кружков дополнительного образования ребенок получает новые знания, умения, вырабатывает усидчивость, расширяет круг своих интересов. Самой важной в этом периоде является работа психолога. Он работает с детьми с психическими расстройствами, как на индивидуальных занятиях, так и на фронтальных. На занятиях психолог использует такие формы работы как: беседа, игра, приемы релаксации и т.д. В беседе психолог контролирует психическое состояние ребенка, распознает его сильные и слабые стороны, определяет его отношение к окружающим людям и происходящим событиям. Через игру психолог рефлексировать положительные эмоции и достижения ребенка, а при релаксации способствует тому, чтобы отдыхающий не заикливал свое внимание на сложностях, которые появляются в процессе коррекции психических нарушений.

В заключительном периоде педагоги вновь устанавливают более плотный контакт с родителями ребенка для того, чтобы по приезду домой ребенок не утратил полученные знания и навыки, а также контролировал свои эмоции и поведение. Также в заключительном периоде происходят занятия по рефлексии полученного опыта.

Естественно то, что за период нахождения ребенка в лагере психические нарушения полностью не корректируются, но восстановление психических функций до нормы становится все ближе. Всему этому способствует нахождение ребенка в стрессе в период адаптации, преодоление стресса и контроль над своим поведением в организационный период и полная рефлексия на заключительном периоде. Именно поэтому нужно продолжать работу со специалистами вне лагеря для достижения положительных результатов.

Литература

1. Аксенова Е.В., Сунагатулина И.И. Реализация медико-гигиенических технологий в образовании через игровой процесс // Здоровье

вье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с междуна. участием /под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В.Исаевой, В.А.Чернобровкина. – Магнитогорск : МГТУ, 2016. – С.9-12.

2. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. — М.: Просвещение, 1967. — 206 с.

3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 5 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 367 с.

4. Зейгарник, Б.В. Патопсихология: учебник / Б.В. Зейгарник.- 2-е изд. перераб. и доп. М.: Издательство Московского университета, 1986. - 288с.

5. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / под ред. А. Г. Московкиной. – М. : Классик Стиль, 2003. – 320 с.

6. Голубев В.В. Основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста. - М.: Академия, 2003.

7. 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.В. Аксенова, И.И. Сунагатуллина 2017-05-05

УДК 376

**Сунагатуллина И.И.,
Александрова И.А.**

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

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, зона ближайшего развития, зона актуального развития.

Аннотация. Статья посвящена особенностям и необходимости внедрения в процесс общего образования инклюзивного подхода к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. В данной статье затронуты такие важные вопросы, как принципы и задачи инклюзивного образования, пути их решения и реализации. Также рассматривается важность компетентности педагогического состава в работе в стенах общего образовательного учреждения с детьми с ОВЗ.

Keywords: *inclusion, integration, inclusive education, children with disabilities, zone of proximal development zone of actual development.*

Abstract. *The article is devoted to peculiarities and necessity of introduction in the process of General education inclusive approach to the education of children with disabilities. This article raised important issues such as the principles and objectives of inclusive education, their solutions and implementation. Also examines the importance of competence of the teaching staff in the work in General educational institutions with children with disabilities.*

На сегодняшний день специалисты педагогического профиля как общего, так и специального образования, имеющие возможность заниматься проблемами детей с ограниченными возможностями здоровья, очень часто сталкиваются с такими терминами, как «инклюзивное образование», «интегрированное обучение», «инклюзия» и т. п. Использование этих терминов в педагогической литературе является спорным и неоднозначным вопросом, ведь одни авторы используют их в качестве синонимических пар, а другие – в качестве противопоставленных друг другу по лексическому значению антонимических парах. Однако, какими бы дискуссионными ни были смысловые различия этих терминов, во всех этих случаях речь идёт о тех явлениях в процессе образования, которые направлены на интеграцию детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в различные социальные отношения и связи, в процессы взаимодействия с людьми с учётом их основных прав, обязанностей и свобод.

Процесс образования в любом учебном учреждении преследует единую цель, которая заключается в достижении детьми определённого общественного статуса, необходимого в современном обществе, и утверждении своей социальной значимости и необходимости среди людей. В образовательных учреждениях эту роль выполняет именно инклюзивное образование. Инклюзия – это возможность придать уверенность в своих силах и действиях детям с особыми образовательными потребностями, имеющих отклонения в психическом или физическом развитии. Она создаёт мотивацию, помогающую таким детям посещать учебное заведение с большим желанием; дети могут в полном объёме принимать участие в жизни своего коллектива и чувствовать себя комфортно в социуме. Инклюзия способствует развитию психологического комфорта в коллективе и даёт возможность каждому ребёнку ощущать себя «принятым», ведь его умения, возможности и потребности всегда будут учитываться и оцениваться положительным образом [2, с. 48].

Как показывает многолетний опыт взаимодействия педагогов с родителями, имеющими детей с особыми образовательными потребностями, они находятся в поисках не только профессиональных специалистов педагогического и медицинского профиля, но и других опытных, автори-

тетных учителей и медицинских работников, готовых оказать квалифицированную помощь их ребёнку. Они пытаются найти для своих детей комфортные условия, необходимые для нормального развития любого ребёнка: коллектив сверстников, которые будут «скрашивать» детскую жизнь и поддерживать необходимым общением и взаимодействием друг с другом. Родители особых детей, в свою очередь, также находят для себя большой плюс в инклюзивном образовании – внимательное, терпеливое и бережное отношение ко всей семье со стороны опытных педагогов и общение с другими родителями. Иными словами, самое большое и положительное достижение инклюзивного образования – возможность для «необычных» семей жить обычной, полноценной жизнью [1].

Развитие инклюзивного образования сегодня обеспечивается двумя основными критериями. Во-первых, опытом специального и интегрированного образования, который внедряется в образовательные учреждения. Во-вторых, технологическим опытом психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, который так необходим в ходе получения образования. Проанализировав литературные источники и различные педагогические взгляды на инклюзию, можно сделать вывод, что инклюзивное образование базируется на ряде принципов, которые играют положительную роль для полноценного развития подрастающего человека [2, с. 52].

Один из самых важных принципов инклюзии гласит, что ценность ребёнка не зависит от его способностей, умений, навыков и достижений в ходе получения знаний. Ведь каждый ребёнок уникален, имеет свои особенности и нуждается в особом внимании со стороны учителя. В основе каждого положения, касающегося инклюзивного образования, лежит принцип педагогического гуманизма, широко известного в педагогической практике. В этом мы можем убедиться на примере следующих убеждений специалистов, работающих в области специального образования: каждый ребёнок способен чувствовать, думать, высказывать своё личное мнение по любому вопросу. Кроме того, все дети нуждаются друг в друге, в дружном, надёжном коллективе, который будет сеять тепло и уверенность в сердце каждого ребёнка. Таким образом, становится ясно, что дети ждут от образовательного учреждения их признания в обществе, принятия в коллективе и тесного взаимодействия как со своими сверстниками, так и с людьми старшего возраста.

В современных школах абсолютно каждый ребёнок должен получать психологическую поддержку, внимание со стороны педагогов, а также те необходимые условия, которые помогут ему достичь наилучших результатов в учебной деятельности. Общеобразовательная программа подразумевает создание необходимых условий и внесение изменений,

которые необходимы для более успешного её освоения детьми с особыми образовательными потребностями. Детям с ОВЗ на сегодняшний день вовсе не обязательно обучаться в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, так как получить качественное и разностороннее образование, лучше адаптироваться к жизни и социализироваться они смогут в обычном дошкольном, школьном образовательном учреждении или учреждении дополнительного образования [5, с. 21].

Для здоровых детей, получающих образование в общеобразовательных школах, внедрение инклюзии в процесс образования также является большим плюсом: каждый ребёнок станет более понимающим, толерантным и ответственным, готовым протянуть руку помощи каждому нуждающемуся сверстнику. Безусловно, это положительным образом скажется на развитии современного общества.

Процесс инклюзивного образования очень трудоёмкий и включает в себя множество необходимых для полноценного развития ребёнка принципов и взглядов, которые способствуют персонализации процесса получения знаний детьми в учебном учреждении. В процессе инклюзивного обучения необходимо применять разнообразные методы обучения: стимулирующие активность и побуждающие к работе, экспериментальные методы обучения; дискуссионное общение, подробное рассмотрение необходимых для запоминания понятий. Кроме того, необходимо развивать у учащихся чувство ответственности за выполнение заданий, внедрять демократические взаимоотношения внутри школьного коллектива, использовать в ходе работы различные виды деятельности, которые способствуют сплочению коллектива. Неотъемлемыми принципами инклюзии являются следующие:

Необходимо отталкиваться от индивидуальных интересов и возможностей учащихся, учитывать их потребности, применяя в работе индивидуализированные виды деятельности. Здесь необходимо чёткое осознание того факта, что деление коллектива на подгруппы категорически недопустимо (например, исходя из способностей учащихся, детей необходимо поделить на равноценные по всем возможностям и показателям группы, чтобы ни у кого из них не возникло чувство отчуждения или отвержения);

Оказание специализированной помощи учащимся с ОВЗ, которые обучаются с другими детьми в общеобразовательном учреждении. В данном подходе необходимо акцентировать внимание на привлечении к сотрудничеству с особыми детьми преподавателей, родителей, ровесников, одноклассников и администрации и других заинтересованных в помощи организаций;

Большой акцент делается на эмоциональные потребности детей и характерную для них изменяющуюся манеру поведения каждого ученика. Здесь необходимо следить за обстановкой в коллективе, ведь неустойчивая манера поведения может пагубно сказаться на взаимоотношениях сверстников. Педагогу важно это вовремя заметить и предотвратить [5, с. 47].

Помимо специализированных методов воспитания и обучения, инклюзивное образование решает ряд специальных и необходимых задач. Образовательное учреждение, имеющее инклюзивные группы, решает следующие задачи:

Необходимо создать единую комфортную образовательную среду для всех детей, ведь они имеют разные стартовые возможности. Здесь имеет место такое понятие, как «зона ближайшего развития» детей с ОВЗ. Если уровень актуального развития ребёнка гласит, что ребёнок с особыми образовательными потребностями может выполнить какое-либо задание лишь наполовину или вообще малую его часть, то зона ближайшего развития – это та зона возможностей ребёнка, в которой он пока не может выполнить самостоятельно данное задание, но может выполнить его полностью с небольшой помощью педагога. Именно поэтому здесь важно активное участие специалиста в развитии каждого ребёнка [5, с. 25];

Обеспечение диагностирования эффективности и прогресса процессов коррекционного обучения, адаптации и социализации детей с особенностями развития на разных этапах обучения;

Поэтапное повышение мотивации ребёнка к обучению и общению на основе его личных интересов, которое ведёт к преодолению негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через внушение ребёнку веры в собственные силы, умения и возможности;

Охранительное отношение к физическому и нервно-психическому здоровью детей, а также его укрепление;

Изменение массового сознания и общественного отношения к детям с ОВЗ.

Развитие умений персонала в образовательном учреждении, работающем в инклюзивной среде – один из критически важных и необходимых моментов, потому что, как было сказано выше, педагогический состав играет огромную роль в качественном развитии и обучении детей с особенностями развития в обычной массовой школе. Безусловно, инклюзивная среда, с которой педагог общеобразовательной школы не сталкивался ранее, может «поставить» его в тупик, напугать, подтолкнуть к неправильным действиям по отношению к детям с ОВЗ. Именно по этой причине директору такого учреждения рекомендуется принять комплекс мер по улучшению работы педагогического состава. В качестве примера

может послужить выделение определённой суммы, равно той, которая необходима для принятия в штат одного нового специалиста по специальному образованию. Здесь необходимо учитывать мнение педагогического коллектива: учителя должны решить сами, что будет более эффективно – брать на работу нового специалиста, имеющего опыт в сфере работы с детьми с ОВЗ, или использовать эти деньги как-то иначе, например, на повышение квалификации всего коллектива в области специального образования [4].

Следует отметить, что работа в инклюзивной среде предъявляет достаточно высокие и серьёзные требования к личностным качествам педагога. Во-первых, необходимо чётко и осознанно воспринимать происходящее, быть очень ответственным, компетентным, отзывчивым, открытым для детей, обладать знаниями из смежных специальностей. Во-вторых, очень ценятся такие умения, как: готовность обсуждать острые проблемы и конфликты, возникшие в жизни образовательного учреждения; в своих образовательных методиках специалисты классифицируют требования разного уровня к усвоению содержания учебных материалы: как базовые, так и минимально необходимые или сниженные программы. В-третьих, если ребёнок не усваивает минимально необходимый порог знаний, учитель должен самостоятельно определять для него индивидуальную программу обучения, учитывая тот факт, что деление коллектива на группы строго запрещено. В-четвёртых, педагог выбирает наиболее интересное, доступное для каждого ребёнка и практико-ориентированное содержание заданий, используя в ходе учебной деятельности пособия, средства ИКТ для достижения поставленной цели [7].

Систематическое содержание инклюзии является продуктивным и необходимым действующим механизмом развития включающего образования, т. е., развивая систему инклюзивного образования, педагоги, участвующие в этом процессе способствуют развитию включающего образования – общества, которое примет в себя всех и каждого, не делая акцент на физических или психических недостатках индивида. Именно это утверждение является ключевым значением инклюзии [4].

Инклюзивное образование – это такое образование, которое предоставляет возможность каждому ребёнку быть вовлечённым в образовательный процесс вместе со своими сверстниками, несмотря на имеющиеся особенности развития. Обучаясь вместе, дети учатся правильно воспринимать как собственные, так и чужие отклонения в психическом и физическом плане. Здоровые дети в таких учреждениях обучаются толерантному отношению, развивают чувство сострадания и учатся видеть «необычных» детей обычными, не акцентируя внимания на их проблемах со здоровьем.

Педагогический опыт показывает, что развитие системы инклюзии как формы интегрированной программы обучения детей с ОВЗ – длительная стратегия, которая требует терпения, толерантности, последовательности, поэтапности и комплексного подхода для её внедрения и реализации со стороны каждого педагога учебного учреждения. Человек, желающий работать в этой области образовательного пространства должен чётко понимать, что работая с такими детьми, необходимо обладать открытой душой, готовностью протянуть руку помощи любому нуждающемуся ребёнку, готовностью помочь и поделиться накопленными знаниями с детьми.

Таким образом, инклюзивное образование представляет собой ведущую тенденцию современного этапа развития системы образования. Эта система ставит перед собой важную задачу – анализ и обобщение российского и зарубежного опыта в развитии системы инклюзии и интеграции в области образования, что позволит внедрить различные подходы, методические разработки и технологии в процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Это позволит заметно уменьшить риск и возникновение ошибок в воспитании и обучении детей в инклюзивном образовательном учреждении. Иными словами, инклюзия – это такая тенденция современного этапа развития образовательной системы в России, которая не вступает в противоречивые отношения с принципом интегрированного обучения, необходимого в общих и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. На мой взгляд, инклюзию необходимо внедрять во все образовательные российские учреждения, ведь данный процесс является необходимой составляющей развития сознания общественности. Растущее поколение, взаимодействуя в едином коллективе с детьми с ОВЗ, будет развивать моральные устои современного общества в положительную сторону, избегая возможных ошибочных взглядов на детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Александрова И.А., Сунагатуллина И.И. Реализация здоровьесберегающих технологий в логопедической работе // 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. – С.13-19.
2. Артюшенко Н. П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения /

Н.П. Артюшенко. – (Наука – практике) // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – Москва: Просвещение, 2011. – 78 с.

3. Касвинов С.Г. Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков / С.Г. Касвинов. – Харьков: Райдер, 2013. – 460 с.

4. Кувшинова И. А., Мицан Е. Л. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве // Modern developmental psychology: main trends and prospects of research : materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – 139 p. / P. 74-78.

5. Розенблюм С.С. От стратегии к реальности / С.С. Розенблюм (Инклюзивное образование) // Здоровье детей, 2012. – 59 с.

6. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова. – СПб: Изд. дом Центр Плюс, 2009. – 208 с.

7. Сунагатуллина И.И. Александрова И.А., Психолого-педагогическая коррекция и развитие познавательной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР // Международный журнал гуманитарных и естественных наук № 1 том 6, октябрь 2016 г. С.99-102.

© И.А. Александрова, И.И. Сунагатуллина 2017-05-05

УДК 373

Сунагатуллина И.И.,

Демина А.Д.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Ключевые слова: нарушения слуха, коррекционное обучение, технические средства, сурдотехнические средства, звукоусиливающая аппаратура.

Аннотация: В данной статье рассмотрено значение и особенности использования различных технических средств в процессе обучения школьников с нарушениями слуха. Особое внимание уделяется исследованию возможностей использования в коррекционной работе с детьми с нарушениями слуха компьютерных технологий.

Key words: hearing impairment, correctional training, technical means, surdotehnicheskie means, sound amplifying equipment.

***Annotation:** In this article, the significance and peculiarities of the use of various technical means in the process of teaching students with hearing impairments are considered. Particular attention is paid to the study of the possibilities of using computer technologies in corrective work with children with hearing impairments.*

Нарушение слуха – это потеря способности организма человека различать звуки с низкой амплитудой. Существует два вида потери слуха, которые делятся на врожденные и приобретенные, полную потерю слуха (глухота) и частичную потерю слуха (тугоухость).

Врожденная или приобретенная глухота у детей младшего возраста приводит не только к снижению интеллекта, но и задержке умственного развития, а также мешает адаптироваться в окружающей среде, достаточно часто возникают проблемы с пониманием и осознанием информации. Главной целью реабилитации является организация комплексной диагностики, составление индивидуальной программы воспитания и обучения ребенка специалистами разного профиля и формирование особенной коррекционно-педагогической среды в условиях семьи для всестороннего, максимально полноценного развития ребенка и его социализации.

Огромное значение в обучении детей с нарушением слуха придается сурдотехническим средствам.

Сурдотехнические средства – это совокупность специальных средств и приспособлений, которые позволяют осуществлять замещение дефектов слуха, а также способствуют активному приспособлению человека к окружающей его среде. К таким средствам относятся несколько групп приборов и аппаратов:

Звукоусиливающая аппаратура (ЗУА) – это такая аппаратура, которая предназначена для усиления звука. Она применяется для слабослышащих и глухих, имеющих остатки слуха. Различают несколько типов звукоусиливающей аппаратуры: портативный слуховой аппарат, стационарный слуховой аппарат индивидуального пользования, аппарат коллективного пользования – микрофонный класс, индукционная петля, громкоговорящая усиливающая аппаратура.

Слуховые аппараты, в том числе с ушными вкладышами индивидуального изготовления, – это электроакустическое устройство, которое предназначено для компенсации ослабленного слуха. Одним из его главных назначений является преобразование сигнала, который создается источником звуковой информации, так, чтобы слабослышащий ребенок мог воспринимать этот сигнал с достаточно высокой степенью слухового ощущения.

Существует несколько видов слуховых аппаратов: аналоговые слуховые аппараты и цифровые слуховые аппараты.

На данный момент в специальных образовательных учреждениях для глухих и слабослышащих используют разнообразные аудиовизуальные учебные материалы, в том числе экранные. Весьма значительное внимание уделяется использованию специальных звуковых пособий (звукозапись) на занятиях по развитию слухового восприятия.

Наличие новой современной аппаратуры – видеомагнитофонов, диапроекторов с дистанционным управлением, компьютеров и т. д. – меняют традиционные методы проведения урока, формы изложения учебного материала, характер руководства познавательной и практической деятельностью глухих учащихся.

Среди статических наглядных пособий в школах для глухих широко используются диафильмы, которые представляют собой тематически объединенную серию картин.

При использовании технических средств обучения от сурдопедагога требуется очень хорошая подготовка, которая, несет в себе знание содержания материала, четкую формулировку учебных задач, планирование урока – определение, того когда именно, а главное, как будет использовано пособие, его сочетание с другими используемыми методами.

Вопрос о развитии восприятия с помощью звукоусиливающей аппаратуры всегда придавалось огромное значение. Опыт практиков, специальные исследования свидетельствуют о положительной роли использования различного рода звукоусиливающей аппаратуры в учебном процессе.

Компьютеризация способствует значительному улучшению учебного процесса, а также позволяет обеспечить дифференцированный подход к глухим детям. Ведь с помощью компьютера может быть создана индивидуальная личностная форма общения, которая позволяет сосредоточить внимание на наиболее значимых аспектах изучаемого материала и формируемых элементах учебной деятельности. Благодаря компьютеру глухие дети могут пользоваться информацией, недоступной или малодоступной для них при традиционных способах изучения. Компьютер в учебном процессе специальной школы применяется в двух аспектах: как объект изучения и как средство обучения.

Не менее важным направлением компьютеризации является использование электронно-вычислительных машин, их использование в обучении связано с выполнением не только учебных задач, но и функций управления обучением. Создавая программы, необходимо учитывать не только специфические, но и возрастные особенности детей.

Главной целью компьютерных программ по произношению для слышащих и слабослышащих детей является формирование произношения, именно поэтому они обращены к кинестетическому анализатору

каждого ребенка, они предусматривают индивидуальную работу над произношением. Движение фигурок на экране, то как они будут достигать цели зависит исключительно от действия каждого ученика, от его произношения.

Компьютерные программы способствуют когнитивному развитию детей. Каждый раздел программы имеет свое индивидуальное содержание: факир заставляет змею подниматься до определенного уровня, марсианин отражает нападение космических кораблей. По ходу выполнения основной задачи – достижения чистоты произношения ребенок решает мыслительные задачи.

Таким образом, компьютерные программы занимаются развитием мыслительной деятельности, а также формируют произносительный навык.

Использование технических средств обучения и компьютерных технологий в специальных образовательных учреждениях играет очень важную роль не только для компенсации, но и для коррекции недостатков развития глухих детей, а также позволяют обеспечить решение ряда других немало важных задач.

Специальные технические средства обучения помогают познакомиться глухих и слабослышащих детей с окружающим их миром во всем его многообразии, показывают отдельные фазы этого развития, а также выделить в сложном те или иные элементы, раскрывают их взаимосвязь и закономерность.

Литература

1. Боскис Р.М. Принципы диагностики аномального развития ребенка при частичном дефекте слуха / Р.М. Боскис // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №2. – С. 64–72.
2. Васина Л.Г. Перспективы направления инновационной комплексной профильной общеобразовательной подготовки учащихся с нарушениями слуха / Л.Г. Васина, К.И. Туджанова // Школьный логопед. – 2008. – №5–6. –С. 116–120.
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха. – М., 2010.
4. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Перспективные тифлотехнические средства для образования и развития детей и подростков с нарушением зрения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук : Международный ежемесячный научный журнал. 2016, № 1, Т.4 (октябрь). 211 с./ С.36-40.

© А.Д.Демина, И.И. Сунагатуллина 2017-05-05

Сунагатуллина И.И.,
Каримуллина А.И.

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

ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, страх, тревожность, аутостимуляция, стереотипии, психодрама.

Аннотация. В статье рассматриваются основные поведенческие проблемы аутичных детей и некоторые пути их разрешения. Объясняется важность постоянной коррекционной и профилактической работы по устранению патологических поведенческих проявлений, а также указывается, что не все симптомы, которые мы наблюдаем у детей с расстройствами аутистического спектра, следует однозначно расценивать как патологические.

Keywords: autism spectrum disorders, fear, anxiety, autostimulation, stereotypies, psychodrama.

Annotation. The article deals with the main behavioral problems of autistic children and some ways of their resolution. It also explains the importance of constant corrective and preventive work, to eliminate pathological behavioral manifestations, and also indicates that not all of the symptoms that we observe in children with autism spectrum disorders should be unambiguously regarded as pathological.

В качестве основных поведенческих проблем детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) традиционно рассматриваются страхи, агрессия, самоагрессия, влечения, непреодолимая стереотипность и др. В процессе коррекционной работы невозможно обращаться к одной из них, не затрагивая другие. Пытаясь преодолевать агрессивные тенденции, мы часто обнаруживаем, что они порождаются страхами ребенка. Вместе с тем, уменьшая зажатость, аффективное напряжение ребенка, провоцируя его активность, мы можем вызвать ответные агрессивные действия. Беспокоящее родителей влечение, особое пристрастие ребенка тоже может оказаться тесно спаянным со страхом и, соответственно, ослаблено лишь при смягчении конкретного страха, его порождающего. Так же невозможно говорить о способах преодоления негативизма, не обращаясь к проблемам страхов и стереотипности поведения. Поэтому, рассматривая последовательно все эти поведенческие трудности у аутичных детей разных групп, мы неизбежно будем касаться каждой из них с разных сторон.

В первую очередь рассмотрим такую проблему как страхи детей с РАС. Страх не может быть оценен однозначно как отрицательный симптом. Если он препятствует адаптации ребенка к окружению, порождает неадекватное поведение, является тормозом в развитии — это патологический способ реагирования, требующий коррекции. Если же проявления страха возникают у ребенка, не имевшего до этого чувства края, не реагировавшего на боль, на уход матери, — это, несомненно, является прогностически благоприятным признаком развития, свидетельствующим о большей возможности осознания ребенком происходящего вокруг, большей его включенности в окружающее. Так же, как и остальные поведенческие проблемы, страхи и тревога у аутичных детей проявляются с различной интенсивностью в разных группах — от еле уловимых тенденций до преобладающего компонента в состоянии ребенка. Например, ребенок может практически постоянно пребывать в состоянии страха. Это отражается в его внешнем облике: напряженной моторике, застывшей мимике лица (часто искаженного гримасой ужаса, отчаяния), крике. В поведении это состояние проявляется в обилии жесточенных двигательных разрядов; стереотипных выкриках, пении, стучании; проявлениях негативизма, физической агрессии и самоагрессии; либо же в застывании, замирании с последующим аффективным взрывом.

Дети другой группы постоянно говорят о своих страхах и включают их в свои вербальные фантазии и, как правило, сами тянутся к тому, чего боятся. Достаточно часто влечение к страшному проявляется в особенно тяжелом для родителей стремлении ребенка спровоцировать их на отрицательную аффективную реакцию: крик, слезы, угрозу наказания. Чаще всего объектом подобных провокаций становятся мама или бабушка (ребенок выбирает того, кто реагирует особенно бурно). Наиболее остро это проявляется в напряженной ситуации, на людях, когда его поведение начинает обсуждаться окружающими, подкрепляться их реакциями. Единственным способом частичного решения этой проблемы является аффективное неподкрепление провокационных действий ребенка.

Следующая группа характеризуется постоянным нахождением ребенка в тревоге. Нарастание тревоги обычно выражается в появлении двигательного беспокойства, суетливости, или, наоборот, чрезмерной скованности, возникновении навязчивых движений (поперхиваний, мигания, гримас). Тревога может опредметиться во множестве страхов, основанных на повышенной чувствительности (шумящих бытовых приборов, заводных игрушек, поездов метро, громкого голоса и др.) и чуткости к реально опасным ситуациям (высоты, собак и т. д.). Поскольку такой ребенок сверхпривязан к матери, он легко заражается ее тревогой. Часто, таким образом, возникает и закрепляется опасение за состояние своего

здоровья и здоровья близких. Такой ребенок боится сделать что-то не так, оказаться «плохим», не оправдать ожиданий мамы, быть несостоятельным. Заметим, что основания для этих опасений вполне реальны: он медлителен, плохо говорит, трудно сосредоточивается, тяжело ориентируется в непривычной обстановке. Таким образом, постоянно накапливается преимущественно отрицательный опыт его взаимодействия с окружением.

Для детей всех этих групп будет полезным повышение тонуса ребенка, осторожное стимулирование его влечений и развитие механизма психодрамы, что позволит обучить его способу самостоятельного преодоления страха.

Временная организация жизни аутичного ребенка позволит уменьшить уровень тревожности. Существование четкого распорядка дня, семейных привычек и традиций, если последовательность событий предсказуема, они неукооснительно должны соблюдаться, повторяясь изо дня в день (еда, прогулка, сон, занятия и т.д.).

Уменьшению тревожности, упорядочению поведения аутичного ребенка способствует не только временная, но и пространственная организация его жизни. Важно организовать пространство вокруг ребенка таким образом, чтобы ему стало ясно, где он занимается со взрослым, где он одевается, где ест, где удобнее порисовать, где посмотреть книжки или построить железную дорогу, а где он может попрыгать и побыть один. Если есть такая возможность, можно организовать специальный уголок для ребенка на кухне, чтобы близкому было легче уделять ему внимание во время занятий по хозяйству.

Ранимость, тревожность детей с РАС часто сочетаются с неудержимым стремлением к особым стереотипным действиям, с постоянными пристрастиями, странными влечениями. Эта проблема всегда тревожит родителей, ведь именно этим ребенок отличается особенно ярко от окружающих, вызывает у них недоумение, раздражение, неприятие.

Следует понять, что эти особые действия, пристрастия, влечения, фантазии играют важную роль в патологическом приспособлении аутичных детей к окружающему и к себе. По существу они выполняют функцию аутостимуляции: заглушают неприятные впечатления, успокаивают, взбадривают, регулируют активность ребенка. Просто лишить его впечатлений, которых он всячески ищет, либо пытаться их подменить другими, не сопоставимыми с ними по силе, невозможно.

Агрессивные тенденции, так же как и страхи, не должны расцениваться однозначно как отрицательные. Они могут отражать разлаженность поведения ребенка, его расторможенность, проявляться в форме влечений, нести функцию защиты от непереносимых воздействий, исхо-

дящих от окружения, но могут свидетельствовать и о положительном росте активности ребенка, представляя собой спонтанные попытки преодоления страха, выхода на контакт. В каждом из этих случаев требуется свой коррекционный подход.

Чрезмерная стереотипность поведения аутичных детей также является одной из основных проблем, с которыми приходится постоянно сталкиваться как близким ребенка, так и специалистам, работающим с ним.

Стереотипность поведения детей с РАС, так же как и аутостимуляция, является для них наиболее доступным способом адаптации к окружающему миру, при которой гарантируется стабильность, предсказуемость, надежность этого мира. Но если аутостимуляционная активность ребенка часто отгораживает его от реального окружения, заглушает воздействия извне, то наличие даже самых простых стереотипов в поведении свидетельствует о том, что освоен и функционирует определенный уровень контакта со средой. Ничего не удастся сделать, если не опираться в начале коррекционной работы на этот доступный ребенку уровень. Постепенное обогащение этих привычных форм поведения, осторожное их расширение, превращение из случайного набора в осмысленную систему связей с окружающим – наиболее продуктивный путь социализации аутичных детей.

Таким образом, все эти проявления и так называемые, трудности поведения не всегда следует воспринимать однозначно как отрицательные симптомы. Страхи, аутостимуляции, стереотипии и другие поведенческие особенности аутичных детей свидетельствуют о приспособлении ребенка к окружающему и к себе. Важно помнить, что при правильном сочетании четкой пространственной организации, расписаний, игровых моментов и включении в повседневную жизнь механизма психодрамы, можно заметно облегчить патологические проявления поведенческих и эмоциональных реакций аутичных детей.

Литература

1. Сунагатуллина И.И., Каримуллина А.И. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия детей с РДА // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 74 международной научно-практической конференции / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. Т.3. С. 195-197.

2. Сунагатуллина И.И., Каримуллина А.И. Особенности развития творческих способностей у детей - аутистов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук № 1 том 8, октябрь 2016 г. С.119-121.

3. Кувшинова И. А., Мицан Е. Л. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве // Modern developmental psychology: main trends and prospects of research : materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – 139 p. / P. 74-78.

© А.И. Каримуллина, И.И. Сунагатуллина 2017

УДК 373

**Сунагатуллина И.И.,
Тарарина Е.С.**

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

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ И У ДЕТЕЙ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ

Ключевые слова: *развитие, амблиопия, слуховое восприятие, косоглазие, дошкольники, норма.*

Аннотация. *В статье представлен материал, раскрывающий структуру таких понятий как амблиопия и косоглазие. Раскрыты особенности влияния данных нарушений на развитие слухового восприятия у детей дошкольников. Проанализированы данные, полученные при сравнении детей дошкольников в норме и с нарушениями зрения.*

Key words: *development, amblyopia, auditory perception, strabismus, preschool children, norm.*

Annotation. *The article presents a material that reveals the structure of such concepts as amblyopia and strabismus. The peculiarities of the influence of these disorders on the development of auditory perception in preschool children are revealed. The data obtained when comparing preschool children in norm and with visual impairments are analyzed.*

Перед тем как изучать развитие слухового восприятия, необходимо разобраться, чем выражаются такие нарушения зрения, как косоглазие и амблиопия.

Так как у людей пара глаз, то очевидно, что в процессе зрения должны образоваться два изображения. Для того, чтобы оба этих изобра-

жения слились в мозгу в одно, необходимо гармоничное взаимодействие двух органов зрения. При разглядывании чего-либо удаленного, две зрительные оси должны быть параллельны, а при взгляде на какой-нибудь объект с расстояния меньшего, чем бесконечность (на практике это означает расстояние менее 20 футов) они должны пересекаться под одним и тем же углом.

Отсутствие такой слаженности известно как косоглазие (страбизм).

Термин "косоглазие" объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающее периодическое или постоянной отклонение (девиацию) глазного яблока.

Косоглазие является одним из дефектов глаз, причиняющих наибольшие страдания не только из-за снижения зрения, но и из-за отсутствия симметрии в наиболее выразительной части лица, что оставляет неприятный отпечаток на внешности человека.

Обычно зрение глаза, повернутого внутрь, ниже, чем зрение глаза, который смотрит прямо. Тем не менее, встречаются случаи, когда глаз со слабым зрением смотрит прямо, а глаз с лучшим зрением повернут внутрь. Если оба глаза человека слепы, то может быть так, что оба они будут смотреть прямо или один прямо, а другой внутрь. При одном хорошем, а другом слепом глазах оба могут смотреть прямо. Как правило, чем более слеп глаз, тем более заметно косоглазие. Однако часто встречаются и исключения, а в редких случаях глаз с почти нормальным зрением может упорно смотреть внутрь.

Косоглазие может исчезать и вновь появляться.

Термином "амблиопия" обозначают такие формы понижения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие или страбизм - не параллельность оптических осей глаза, при этом к 85-90 % случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, т.е. появление амблиопии.

В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию слабой (острота зрения 0,8 - 0,4), средней (острота зрения 0,3 - 0,2), высокой (острота зрения 0,1-0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени (Э.С. Аветисов (1963).

Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая.

Обычно амблиопию связывают с необходимостью подавления изображения, получаемое от пораженного глаза, чтобы избежать двойного изображения. Однако есть много глаз, которые косят, но без каких-либо проявлений амблиопии. В свою очередь, амблиопия являлась в глазах, которые не косили прежде.

Литература по исследуемому вопросу полна безысходности в отношении возможности излечения амблиопии. В популярных изданиях людей, озабоченных здоровьем детей, убеждают в том, что если у ребенка косоглазие, лечение надо начинать сразу же, чтобы не потерять зрения пораженного глаза. По мнению большинства офтальмологов, после прохождения порога шести лет обычно мало чего можно добиться в улучшении зрения глаза с амблиопией. Другая же половина утверждает, что "функция сетчатки никогда вновь не возвращается в норму, даже если устранить причину нарушения зрения". Хорошо известно также, что если на каком-то этапе жизни зрение хорошего глаза теряется, то зрение амблиопического глаза часто становится нормальным. Более того, глаз в одно время может быть амблиопическим, а в другое - перестать им быть. Если прикрыть чем-нибудь хороший глаз, то косящий глаз может стать таким амблиопическим, что вряд ли сможет отличить дневной свет от тьмы. Но если открыты оба глаза, то зрение косящего глаза может быть найдено таким же хорошим, если не лучше, как и зрение смотрящего прямо глаза. Во многих случаях наблюдался переход амблиопии от одного глаза к другому.

Органом, воспринимающим звук и анализирующим его, является орган слуха. Многообразие слуховых ощущений связано с особенностями и функцией слухового анализатора, обеспечивающего различение звуков по их высоте, ритму, тембру, их сочетаниями (фонемы, мелодии). Их восприятие вызывает у ребенка элементарные чувствования предметов и явлений, их движение в пространстве.

Слуховое восприятие, как средство получения информации является наиболее важным по значению после зрения психическим процессом. Слух играет большую роль в процессе компенсации. Без знания видов сигналов, причин их вызывающих, дети не могут оценить источник звука.

Значение слуховой ориентации весьма важно в психическом развитии ребенка. Воспринимая звуки, исходящие от различных объектов и предметов, дети учатся понимать звучащий мир и правильно реагировать на него.

Слуховое восприятие доставляет ребенку с нарушением зрения разнообразные сведения о предметах, их свойствах. Всевозможные звуки, рождающиеся от предметов и явлений окружающего мира, рисуют ребенку своеобразную картину мира. В результате систематического общения с действительностью у ребенка формируются компенсаторные навыки пространственной ориентации, обеспечивающие ему адекватные действительности действия.

Для того, чтобы понять удаленное пространство, ребенок с нарушением зрения, в т.ч. с амблиопией и косоглазием, может приблизиться в

результате передвижения. Здесь уместно заметить, что у ребенка дошкольного возраста еще нет понимания того, что его зрение неполноценно. Поэтому он полностью доверяет зрительной информации и не использует потенциальные компенсаторные возможности слухового восприятия так, как это делает маленький слепой дошкольник. Таким образом, сензитивность нормально видящего ребенка к чувственному познанию мира в условиях сенсорного дефекта обусловлена характером и степенью нарушения.

В таком случае нет возможности говорить об активном компенсаторном развитии ребенка с амблиопией и косоглазием за счет спонтанно включенных сохранных анализаторов.

Проведенные наблюдения за детьми с нарушением зрения показывают, что чувственный уровень представлений о звучащем мире у детей с амблиопией и косоглазием практически одинаков с нормально видящими детьми. Компенсирующая роль слухового восприятия при данных нарушениях зрения должна рассматриваться как формирование зрительно-слуховых, слухо-двигательных, зрительно-слухо-двигательных и других полисенсорных чувствований.

В рамках сложившегося зрительного поля деятельности нормально видящего ребенка у него начинает формироваться предметность и сигнальность слухового восприятия, более быстрыми темпами осуществляется связь произносимого взрослым слова с предметом, происходит быстрое накопление пассивного словаря, расширение понимания обращенной к нему речи. Кроме того, зрение позволяет знакомиться с предметным миром не только на основе зрительного и осязательного восприятия реальных предметов, находящихся вблизи и на дальнем расстоянии, но и через изображения их в игрушках, в картинках.

У детей с нарушением зрения, так же как и у зрячих, наиболее интенсивное развитие процессов восприятия и их совершенствование происходит в предметной деятельности. Однако сама предметная деятельность детей с нарушением зрения развивается медленно, и ее формирование затягивается до 3—4-летнего возраста из-за задержек развития ее двигательных компонентов. В процессе овладения предметной деятельностью наблюдаются действия, которые еще не являются подлинно предметными, но которые служат предпосылкой для их формирования.

Дифференцированное слуховое восприятие и появляющиеся самостоятельные вокализации при осязательном знакомстве с предметами начинают играть все более и более важную роль как средство общения с окружающими людьми. Ребенок с нарушением зрения, желая получить тот или иной предмет, для привлечения к себе внимания использует вокализации, произнесение речевых звуков и слов. Отклик взрослых и их

эмоциональное отношение к этому стимулирует произнесение звуков и слов, а также восприятие речи.

Дети с амблиопией и косоглазием затрудняются в выделении частей объекта, у них недостаточны умения соотносить части и их признаки. Большие затруднения дети с амблиопией и косоглазием испытывают в объединении разрозненных частей в целое. Обнаружена несформированность способности к интегрированию признаков, использованию в сенсорно-перцептивном процессе сравнения, анализа, синтеза.

Ограниченные зрительные возможности (низкая острота центрального зрения, монокулярный характер зрения, нецентральная фиксация) качественно изменяют предметно-практическую деятельность, поскольку зрение не обеспечивает сенсорный компонент действий. В связи с этим нагрузка ложится на руку, которая совмещает исполнительские и сенсорные действия. Рука ребенка с косоглазием и амблиопией не готова к выполнению этой роли, так как "ручной" контроль и саморегуляция движений недостаточно сформированы. Данные, полученные в результате изучения взаимодействия зрения и осязания при анализе пространственных признаков, показали, что дети с косоглазием и амблиопией в сравнении с нормально видящими выполняли задания с большими трудностями. У детей с косоглазием и амблиопией реже проявлялись осязывающие, контролирующие действия. У 47 % дошкольников с косоглазием и у 27 % детей с нормальным зрением внешние проявления ориентировочной деятельности выражены крайне слабо .

Правильное понимание инструкции, осуществление безошибочной классификации фигур по самостоятельно выделенному признаку доступно более чем половине детей без зрительной патологии (свыше 60 %) и 47 % детей с косоглазием и амблиопией. В заданиях, требующих анализа формы, величины, пространственных отношений при взаимодействии зрения и осязания, отмечаются более низкие результаты в группе детей с косоглазием и амблиопией в сравнении с нормально видящими детьми.

Обучение с ребенком должно быть направлено на сочетания дистантного слухового восприятия с контактным тактильным. Оно направлено на установление и укрепление связей между осязаемыми объектами, их звуковой характеристикой к переходу от глобального восприятия ситуации к выделению отдельных раздражителей.

Становление у детей с амблиопией и косоглазием сенсорных звуковых эталонов (громкость, высота, ритмичность, длительность, мелодичность, темп, тембр и др.) разумнее всего осуществлять при формировании практических действий ориентации. Главное дать детям представления о том, что не нужно стремиться к зрительной ориентации, особенно

когда это невозможно. Нужно выработать ориентирование на слух на улице и в помещении, научить выделять звуки живой и неживой природы. Нужно развивать у детей умения объединять слуховые восприятия, не только зрения, но и обоняния, осязания, тактильного и др.

Изучение сенсорного развития детей с нарушением зрения имеет существенное значение для разрешения ряда конкретных проблем специальной коррекционной педагогики.

Следовательно, ребенок с нарушением зрения более, чем зрячий, зависит от выбора, обработки, удержания в памяти и использования слуховой информации. Развитие у него дифференцированного слухового восприятия относится примерно к 5-месячному возрасту, когда ребенок становится способным выделять и дифференцировать звуковые признаки предметов.

У здорового ребенка эта деятельность взаимосвязана с развитием зрения и слуха, обеспечивающего ему предметность восприятия.

У детей от 0 до 7 лет с амблиопией и косоглазием в слуховом дифференцированном восприятии, сначала наблюдается некоторое отставание от зрячих, но в дальнейшем происходит его выравнивание, и ребенок с нарушением зрения догоняет зрячего того же возраста в развитии слуха.

Литература

1. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика; Владос - Москва, 2010.

2. Дошкольные трудности "нестандартных" детей / А.О. Дробинская . - 2-е изд. - М. : Школа-Пресс, 2001.

3. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста; Владос - Москва, 2010. - 144 с.

4. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Перспективные тифлотехнические средства для образования и развития детей и подростков с нарушением зрения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук : Международный ежемесячный научный журнал. 2016, № 1, Т.4 (октябрь). 211 с./ С.36-40.

© Е. С. Тарарина, И.И. Сунагатуллина 2017-05-05

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ключевые слова: профессия, профориентация, профессиональное самоопределение.

Аннотация. В статье рассматривается профориентация как основа профессионального самоопределения лиц с умственной отсталостью.

Key words: profession, vocational guidance, professional self-determination.

Annotation. The article considers career counseling as the basis for professional self-determination of persons with mental retardation.

В настоящее время возникает проблема в выборе профессии не только нормально развивающихся школьников, но и лиц с умственной отсталостью. В силу личностных особенностей, выпускникам вспомогательных школ очень сложно сориентироваться в условиях современного рынка труда.

Некоторые выпускники коррекционных школ идут на производство, выполняя там тяжелые неквалифицированные виды труда, другие получают профессиональное образование в специальных группах ПТУ. Однако все они испытывают затруднения в последующем трудоустройстве, которые обуславливаются рядом факторов:

- психологической неготовностью к моменту перехода от обучения к сфере профессионального труда;
- отсутствием ясной жизненной перспективы, одной из причин которого является чувство социальной незащищенности;
- неадекватной самооценкой и недостаточно сформированной способностью оценки своих возможностей и способностей при определении профиля и содержания профессии;
- неспособностью адекватно учитывать влияние производственного микроклимата на человека и неготовностью к преодолению определенных профессиональных трудностей и др.

Таким образом, существует ряд серьезных проблем, нерешенность которых препятствует профессиональной интеграции в общество лиц с интеллектуальным недоразвитием.

В решении этой проблемы существенную роль может сыграть система мероприятий по профессиональной ориентации, ставящая целью не только предоставление информации о мире профессий и дающая основу профессиональной ориентации, но и способствующая личностному развитию учеников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии.

Поэтому профориентационная работа в коррекционной школе должна быть нацелена на актуализацию профессионального самоопределения учащихся.

Профориентация предполагает целенаправленное воздействие на личность школьника, на понимание объективных условий, в которых будет осуществляться его трудовая деятельность.

Выбор будущей профессии – сложный и ответственный шаг в жизни каждого человека. От продуманного выбора профессии зависит будущая судьба, свое место в жизни. Умственно отсталые школьники не знают своей индивидуальности, особенностей своей психики, нервной системы, темперамента, волевой сферы.

Необходимо вызывать интерес (мотивацию) умственно отсталого школьника к рассмотрению своих проблем, но и помочь ему вооружиться доступными и понятными средствами, для реализации своих профессиональных перспектив.

Проблему развития направленности личности следует рассматривать с позиции формирования системы относительно постоянных, доминирующих мотивов поведения, устойчивых профессиональных интересов, самооценки, положительного отношения к трудовой деятельности.

Знания умственно отсталых школьников среднего звена о профессиях ограничены. Ученики не могут четко разграничить профессии на промышленные, сельскохозяйственные, творческие и т. д. Учащиеся не имеют достаточно четких, конкретных представлений о тех отраслях народного хозяйства, в которых они могли бы трудиться. Им неизвестны собственные возможности и данные о профессиональной пригодности к тому или иному виду труда. Они претендуют даже на профессии, связанные с интеллектуальным трудом, что говорит о высоком уровне притязаний и о сильно завышенной самооценке. Вследствие этого профессиональные намерения расходятся с возможностями овладения профессией.

Умственно отсталые школьники отдают явное предпочтение таким недоступным для них специальностям, как водитель и т. д. Лишь к концу обучения в школе они начинают отдавать предпочтение доступным для них производственным профессиям (швея, повар, строитель, и др.). Профессиональное самоопределение подростков затруднено в связи с бедно-

стью жизненного опыта, ограниченностью знаний, неточностью понятий, представлений, незрелостью чувств, интересов, неадекватностью самооценки. Поэтому профессиональное самоопределение умственно отстающих детей должно осуществляться под руководством школы, семьи, общества.

При переходе в 9-й класс перед учащимися массовой школы стоит вопрос о выборе последующей формы обучения. В большинстве случаев в данной ситуации учащийся выбирает один из нескольких вариантов последующих действий:

1. Следование “выбору толпы”, т.е. срабатывает принцип воздействия на подростка группового мнения “куда все - туда и я”.

2. “Вынужденный вариант”, т.е. выбор учащегося ограничен финансовыми возможностями.

3. “Предрешённый вариант” или “навязанная роль” для которого характерна ситуация следования родительскому выбору.

4. Неопределённый вариант – учащимся совершенно безразлично где и с кем учиться. Какому профилю отдать предпочтение. Профорентация учащихся начинается в семье, где родители являются “педагогами”. Например, многие ученики выбирают профессию своих родителей еще в детстве. Другие ученики определяются в выборе будущей профессии позже, когда проводится профориентационная работа в школе. Некоторые делают свой выбор при помощи рекламы или узнают о профессии от знакомых и друзей. В профориентации традиционно выделяются следующие направления:

профинформация;

профагитация;

профпросвещение;

профдиагностика;

профконсультация.

Профорентация предполагает широкий комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии и любая методика и форма работы обладают определенным активизирующим потенциалом, который необходимо определить и использовать. Например, при умелой организации беседы, а также при внутренней готовности учеников можно моделировать в воображении такие проблемы, которые невозможно проиграть в традиционных игровых ситуациях. Именно в беседе удастся добиться максимального уровня условности, вымышленности воображаемого действия. Беседа позволяет проигрывать в воображении разные варианты построения жизни ребенка и выходить на достаточно высокий уровень интуиции и прогнозирования.

Для облегчения работы по данному направлению существует большое количество технологий профессиональной ориентации школьников, одну из них можно представить следующим образом:

1. Постановка цели. В профессиональной ориентации цель практически всегда одна - достижение школьником более высокого уровня в профессиональном самоопределении.

2. Изучение с помощью анкетирования профессиональных интересов, намерений, увлечений в свободное время, успеваемости учащихся.

3. Изучение учебных интересов школьников. Характеристики видов деятельности, связанных с отдельными учебными предметами.

4. Информирование школьников о типах профессий, объединённых по объекту труда, и о возможностях получения профессионального образования.

5. Изучение профессиональных склонностей учащихся.

6. Информирование учащихся о противопоказаниях к профессиям. Известно, что все профессии делятся на две группы. Одни - не предъявляют человеку строгих требований, а для других профессий этого недостаточно - они предъявляют строгие требования к ряду психических, физических, физиологических особенностей человека.

Существуют методы, у которых активизирующий потенциал представлен в более доступном и понятном для многих виде. Такие методы называются активизирующими.

1. Профориентационные игры с классом - рассчитаны на реальные условия работы в школе: многие игры проводятся в рамках урока или классного часа; предполагают работу с целым классом; предполагают высокую динамику работы.

2. Игровые профориентационные упражнения рассчитаны на работу с подгруппой;

3. Активизирующие профориентационные опросники. Это скорее "игра в тесты", т.к. главная цель - заставить задуматься о тех вопросах, которые при обсуждении их в режиме дискуссии или в обычной беседе кажутся скучными, а в активизирующем опроснике эти сложные вопросы просто включены в деятельность по заполнению бланка...

Успешное преодоление трудностей в профессиональном самоопределении требует комплексного подхода, предусматривающего совершенствование всей системы профессиональной ориентации и профессионально-трудового обучения и воспитания, а также использование эффективных форм и методов активной адаптации выпускников школ в условиях современного производства.

Работа по профессиональной ориентации в условиях вспомогательной школы имеет большое своеобразие в силу особенностей умственного

и физического развития учащихся. Именно эти особенности не позволяют ставить вопрос о свободном выборе профессии самим учеником, как это делается в массовой школе.

Основными методами становятся не только беседы о профессиях родителей, а встречи с представителями профилирующих профессий, экскурсии на промышленные предприятия с последующим их обсуждением и т. д.

Одно из главных звеньев профессионального самоопределения умственно отсталых выпускников - выбор не только доступной, адекватной возможностям специальности, но и такой, на которую есть спрос в данном районе. Сделать специальность привлекательной помогает весь процесс эстетического воспитания, если он имеет направленность на разностороннее развитие детей и реализуется в комплексе с трудовой подготовкой.

Говоря об эстетическом воспитании необходимо учитывать не только особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей, но и то, как они взаимодействуют с интеллектуальными процессами. В конкретном виде деятельности развиваются не только эмоционально-волевые качества, но и отношение к ней, характер становится более целенаправленным. Эмоционально-волевые качества (уверенность, выдержка, адекватные переживания) развиваются и изменяются, одновременно меняются соотношения между интеллектуальными и эмоционально-волевыми процессами в ходе обучения.

Положительное отношение школьников к труду по доступным им профессиям во многом основано на непосредственном восприятии общественной его оценки. Вынесение благодарностей, награждение грамотами и другие поощрения стимулирует формирование этого отношения.

Заключение.

Одной из важнейших проблем в подготовке умственно отсталых детей к самостоятельной трудовой деятельности является формирование профессионального самоопределения, адекватного трудовым возможностям. Адекватное представление о своих возможностях имеет огромное значение для осуществления правильной профессиональной ориентации. Учеников вспомогательных школ необходимо научить реально представлять свои возможности в будущей трудовой деятельности. Умственно отсталым школьникам необходима квалифицированная и своевременная помощь взрослых при выборе профессии. Важно определить, чем руководствуются учащиеся при выборе профессии, почему они выбирают именно эту, а не другую профессию.

Литература

1. Букун Н. И., Даний А. И., Иваницкий А. И. Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ. – Кишинев, 1990.
2. Кравалис Я.Я. Правильный выбор профессии во вспомогательной школе - залог успешной подготовки детей к жизни.//Дефектология, 1976. – № 5.
3. Копылова Т. Г., Лашина О. Л. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида//Дефектология, 2006. – №5.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996.
5. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. – К.,1976.

© В.М. Феденева, 2017-04-24

УДК 373

Фекятова Г.М.

*МДОУ "ЦРР Детский сад №160",
г. Магнитогорск*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*«...истоки способностей и дарования детей
находятся на кончиках их пальцев...»
В.А. Сухомлинский*

Ключевые слова: *развитие речи, дети дошкольного возраста, изобразительная деятельность, мелкая моторика.*

Аннотация. *В Статье рассматривается проблема развития речи дошкольников через изобразительную деятельность. показана роль рисования, аппликации, лепки и оригами в развитии речевой деятельности.*

Key words: *Development of speech, preschool children, visual activity, small motor skills.*

Annotation. *The article deals with the problem of speech development of preschool children through visual activity. The role of drawing, applique, modeling and origami in the development of speech activity is shown.*

Речь для человека – важнейший фактор его развития, социализации. С её помощью мы обмениваемся информацией, взаимодействуем друг с другом. В современном дошкольном образовании речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие. Воспитание звуковой культуры речи детей является составной частью системы работы по развитию речи. Речь не является врожденной способностью человека, она формируется постепенно вместе с развитием ребенка. Речь (особенно детская) – это сложная психо-физиологическая функция и развитие ее зависит от многих моментов. Чтобы понять, как изобразительная деятельность влияет на развитие речевого аппарата у человека, важно знать, что речь – это результат согласованной деятельности многих областей головного мозга. Значительную часть коры больших полушарий мозга человека занимают клетки, связанные с деятельностью кисти рук, в особенности её большого пальца, который у человека противопоставлен всем остальным пальцам, а также клетки, связанные с функциями мышц органов речи – губ и языка. Развитие мелкой моторики рук является одним из главных средств эффективного развития речи ребёнка.

Поскольку учеными М.М. Кольцовой, Е.И. Исениной, А.В. Антаковой-Фоминой и др. установлена взаимосвязь развития мозга и мелкой моторики, можно отметить большую роль развития мелкой моторики в развитии психических процессов детей, которые влияют на развитие личности в целом. М.М. Кольцова отмечала, что движение руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию. В.А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей находятся на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума, а чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших учёных, таких, как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.А. Лурия. Чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь.

Большое значение в развитии мелкой моторики рук имеет художественное творчество: лепка, аппликация, рисование, оригами, пальчиковый театр, в процессе которых ребёнок осуществляет действия с различными материалами и инструментами, позволяющими овладеть сложными, дифференцированными навыками и умениями, развивающими силу мышечных усилий, ручную умелость, что влияет на речь ребенка. Чем

раньше начать работу по развитию мелкой моторики рук, тем более вероятен успех в развитии речи ребенка. Обычно ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически мыслить, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Моторные центры речи находятся рядом с моторными центрами пальцев рук, поэтому, стимулируя моторику, мы развиваем речь.

Деятельность с бумагой, красками, карандашами, пластилином – отражает и углубляет представления детей об окружающих предметах, способствует проявлению умственной и речевой активности. Занятия с разными видами художественного творчества активизируют сенсорное развитие ребенка, его моторику, пространственное восприятие, положительно воздействуют на формирование речи.

Роль рисования в развитии речи.

Рисование развивает мышление, восприятие, воображение, мелкую моторику, что теснейшим образом связано с развитием активной речи ребенка.

Маленьким художникам очень нравится рисование пальчиками и ладошками. Пальчиковые манипуляции способствуют развитию речи и психики. Работа с красками положительно влияет на цветовосприятие и память малыша. Данный вид рисования хорошо развивает мелкую моторику, что влияет не только на умение малыша использовать свои ручки, но и способствует развитию речи. Рисование пальчиками – это хороший рефлекторный массаж. На ладонях находятся определенные точки, которые связаны со всеми органами тела. Массажирюя эти точки, можно добиться улучшения состояния организма в целом. Рисуя, малыш учиться строить «причинно - следственные» связи, учиться логически мыслить.

Роль аппликация в развитии речи.

Первые впечатления о величине предметов, их форм и расположения в пространстве у ребенка складываются при помощи тактильно – двигательного восприятия. Аппликация в развитии моторики позволяет ребенку научиться выполнять тонкие и точные движения пальцев рук, а от этого напрямую зависит и работа мыслительных и речевых центров головного мозга. Очень важно уже в раннем возрасте развивать у ребенка навыки ручной умелости, формировать механизмы, которые необходимы для накопления практического опыта малыша, а также для овладения письмом в будущем. При хорошей организации занятий по аппликации у человека мелкая моторика будет развиваться гораздо быстрее. Занятия аппликацией одновременно являются и занятиями по развитию речи. В процессе обыгрывания сюжета и выполнения практических действий ведется непрерывный разговор с детьми, взрослый эмоционально комментирует происходящее на занятии. Игровая организация деятельности

детей повышает их речевую активность, вызывает речевое подражание. Можно говорить о том, что занятия аппликацией стимулируют развитие коммуникативной функции речи, способствуют расширению активного и пассивного словаря детей.

Роль лепки в развитии речи

Во время работы с пластилином у ребенка развиваются тонкая моторика рук, сила и подвижность пальчиков, он учится координировать движения обеих рук, соответственно приобретает сенсорный опыт. При создании своей поделки малыш использует сразу обе руки, в этот момент задействованы все пальцы и внутренняя поверхность ладоней. Удивительно, но лепка из пластилина дает тот же эффект, что и массаж рук. Можно проводить занятия лепкой так, чтобы они одновременно были и занятиями по развитию речи. Для этого в процессе работы надо попросить малыша рассказать о своих действиях. Предварительно можно побеседовать с ребенком о том, что он собирается вылепить, какой формы и величины должно быть его изделие, где его надо расположить, как потом раскрасить – все это стимулирует речевую деятельность малыша. Кроме того, в беседе ребенок усваивает много новых слов. Следовательно, лепка положительно влияет на расширение пассивного и активного словаря дошкольника. С полученными поделками из пластилина можно поставить и разыграть спектакль. При совместном выполнении какого-либо действия, дети учатся общаться и взаимодействовать друг с другом, правильно выражать свои мысли, объяснять задуманное. Всё это благотворно скажется на их развитии, ведь умение трудиться в коллективе очень важно для будущего школьника.

Роль оригами в развитии речи.

Оригами – искусство складывания из бумаги («ори» – складывать, «гами» – бумага) – является одним из вариантов развивающих мелкую моторику. Известно, что речь без чувственного опыта не возможна. Оригами же позволяет ребёнку всё «прочувствовать» и «прощупать» пальчиками. Кроме того, доступность бумаги как материала, лёгкость её обработки (способность сохранять придаваемую ей форму) – всё это привлекает детей, а возможность «преобразить» простой листок бумаги вызывает большой интерес. Исходя из вышесказанного, есть все основания рассмотреть технику оригами как технологию речевого развития ребёнка. Материал по оригами можно использовать в соответствии с лексическими темами занятий по развитию речи. Что может быть интереснее, как создать что-то своими руками и рассказать об этом? Яркие образы персонажей дают возможность использовать их для пересказов и рассказов знакомых детям произведений и сказок, для собственного сочинительства, развивают диалогическую и монологическую речь детей.

Итак, выполняя руками творческую работу любого направления, ребенок развивает мелкие движения рук. Пальцы и кисти приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений. Таким образом, развивая моторику рук с помощью элементов художественного творчества можно значительно улучшить речевое развитие детей дошкольного возраста, что обеспечит успешную подготовку к школе.

Литература.

1. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1973.

2. Ращупкина С.Ю. Лепка из глины для детей. Развиваем пальцы и голову Издательство: Рипол Классик, 2010.

3. Скоцкая Л.А. Организация педагогического процесса в развитии речевой деятельности дошкольников, <http://festival.1september.ru>

4. Шилова Л.В. статья Оригами как технология речевого развития дошкольников <http://nsportal.ru/>

5. Янушко Е.А. «Аппликация с детьми раннего возраста», <http://www.razumniki.ru>

УДК 373.25

**Белокурова А.С.
Чигинцева Е.Г.**

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, нарушение речи, лексико-грамматический строй речи, коррекционное воздействие.*

Аннотация: *в работе раскрыты особенности формирования лексико-грамматического строя речи по наиболее популярным методикам – методика Филличевой, Чиркиной и методика Нищевой.*

Key words: *general underdevelopment of speech, speech disorder, lexico-grammatical system of speech, corrective effect.*

Annotation: *the work reveals the peculiarities of the formation of the lexico-grammatical system of speech by the most popular methods - the technique of Filicheva, Chirkina and the methodology of Nishcheva.*

Актуальность исследования. В настоящее время наблюдается постоянный рост числа детей с отклонениями в развитии. Самую многочисленную группу – до 60% от всех детей дошкольного возраста сегодня составляют дети с проблемами речевого развития. Чаще это дети с нарушениями всех компонентов речевой системы, с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи. При общем недоразвитии речи наблюдается позднее начало речи, бедный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть «лепетная» речь, отсутствие речи или развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития. В логопедии существует ряд подходов к формированию лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, в своем исследовании мы попытались выявить общие закономерности выбора той или иной методики для имеющейся группы детей. Таким образом, наше исследование будет актуально логопедам и воспитателям специализированных ДОУ.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой. Такие дети не справляются в полном объеме с общеобразовательной программой детского сада и в дальнейшем им тяжело осваивать школьное обучение. Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной доказано, что 25-30% учащихся с недостатками речи испытывают трудности в овладении чтением и письмом в школе. Дети затрудняются при развернутых ответах на сложные вопросы школьной программы, они не могут последовательно, грамотно и логично излагать собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, не справляются с написанием изложений и сочинений, где непременным условием является высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи.

На необходимость формирования лексико-грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста особое внимание обращали такие авторы как Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. Вопросами коррекции лексико-грамматической стороны речи у дошкольников занимались ведущие специалисты Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Н.А. Чевелева.

Сегодня особого внимания заслуживает изучение речевого развития детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР) II и III уровня, так как на сегодняшний день ОНР II и III уровня считаются самыми распространенными речевыми патологиями

современных детей. В силу ряда причин официально зафиксированное количество таких патологий с каждым годом растёт. Из числа детей с общим недоразвитием речи, количество детей с II и III уровнем составляет 75-80%, что обосновывает актуальность исследования данной темы.

В настоящее время существует несколько авторских систем коррекционного воздействия на детей с ОНР, имеющих нарушения лексико-грамматического строя речи. Нами были представлены две методики коррекционно-педагогического воздействия по развитию лексико-грамматических категорий у детей с ОНР старшего дошкольного возраста. В контрольной группе работа велась по программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. В экспериментальной группе работа велась по методике Н.В. Нищевой.

Цель программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой ограничена коррекцией имеющихся речевых нарушений и необходимостью подготовки детей к школе. В основе коррекционно-логопедического воздействия лежит принцип «системного взаимодействия между различными компонентами языка, необходимого для понимания закономерных связей между различными проявлениями речевой недостаточности». Цель логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей Н.В. Нищевой заключается в построении «системы работы в группах комбинированной и компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) в возрасте с 3 до 7 лет, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей дошкольников, выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития» [1].

Текст Стандарта ФГОС ДО регламентирует создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности; на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Формулировка цели программы Н.В. Нищевой полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и в целом созвучны: отражают необходимость создания условий для всестороннего гармоничного развития личности ребенка.

Содержание коррекционно-развивающей работы представлено через задачи, реализуемые на начальном этапе обучения и на момент завершения

освоения программы. Если на начальном этапе задачи у всех программ едины – различение гласных и согласных звуков, то на момент завершения освоения программы, программа Н.В. Нищевой предполагает более сложную деятельность, добавляя к навыку печатания букв и послогового чтения коротких текстов знакомство с рядом правил правописания.

При анализе организационного компонента программ можно увидеть, что программы Н.В. Нищевой построены с учетом возраста дошкольников. Все содержание распределено в соответствии с возрастной периодизацией. Следует отметить, что у Н.В. Нищевой старшая и подготовительная группы обозначены общим термином «старший возраст» с указанием возрастных границ (5-6 и 6-7 лет). У Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной содержание коррекционно-развивающей работы распределено в соответствии с уровнями речевого недоразвития, сформулированными и подробно описанными в логопедии. Освоение программы строится с детьми каждого уровня по периодам.

Согласно методике Т.Б. Филичевой, логопедическая работа с детьми с ОНР осуществляется с помощью поэтапной системы формирования речи в условиях специальной группы для детей с нарушениями речи. Система обучения и воспитания дошкольников с ОНР рассчитана на два учебных года (старшая и подготовительная к школе группы соответственно возрасту детей), каждый из которых разбит на три условных периода. В течение этого времени у детей формируются самостоятельная связная, грамматически правильно оформленная речь; количественные и качественные параметры лексического строя языка, соответствующие возрастным требованиям; происходит усвоение фонетической системы родного языка, что способствует развитию готовности этих детей к обучению в школе. Логопедические занятия в специальной группе для детей с нарушениями речи являются основной формой коррекционного обучения, которая способствует развитию всех компонентов языка. Основными направлениями коррекционного обучения детей с ОНР в старшей группе детского сада являются: формирование лексико-грамматических средств языка; формирование правильного звукопроизношения; развитие связной речи. В подготовительной к школе логопедической группе занятия по формированию лексико-грамматических средств языка направлены на упрочнение навыков составления и использования простых двусоставных предложений, на последующее их распространение за счет введения однородных подлежащих, сказуемых и впоследствии – дополнений и определений. При этом пристальное внимание должно уделяться умению правильно согласовывать члены предложения в роде, числе и падеже. Продолжением работы, начатой в старшей группе, является развитие и усложнение навыков словообразования и словоизменения [3].

В методике Н.В. Нищевой использован принцип концентрического наращивания материала по всем разделам изучаемых из года в год лексических тем. Все перспективное планирование разбито на три квартала обучения, т. е. осенний, зимний и весенний. Квартал делится на три месяца, а каждый месяц в свою очередь делится на четыре недели и за каждой неделей закрепляются определенные лексические темы. Автор предлагает к каждому занятию определенную лексическую тему, которая способствует формированию коммуникативной компетенции ребенка. С помощью заданной лексической темы логопед ставит перед собой задачи: сформировать у детей представление о том или ином времени года, о существенных признаках сезона; ввести в активный словарь различные части речи; закрепить и расширить обобщенные представления о разных предметах или явлениях; уточнить и расширить представления детей об окружающих предметах и их назначении, их существенных признаках, материалах, из которых они сделаны [3]. Таким образом, лексическая тема выступает как сообщаемое знание и представляется в эмоционально-образной форме. В ней интегрируются цели и задачи из разных образовательных областей, которые, обогащая и дополняя одна другую, способствуют формированию в сознании ребенка целостной картины мира. Логопедическое воздействие может быть направлено на: развитие номинативного, предикативного, атрибутивного словарей, а также словаря служебных частей речи и обобщающих слов; обогащение словаря синонимов и антонимов. Каждое направление осуществляется в два этапа, сначала обогащается пассивный словарь детей, затем идет активизация и закрепления лексики.

В программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной при организации системы педагогической диагностики уровня освоения программы воспитанниками группы с общим недоразвитием речи используется дидактический материал этих же авторов. По программе Н.В. Нищевой для проведения индивидуальной педагогической диагностики учителем-логопедом разработаны «Карта развития ребенка младшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи (ОНР)» и «Карта развития ребенка дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи (ОНР) с 4 до 7 лет». Плюс данной педагогической диагностики является полностью разработанный стимульный материал для проведения обследования [1].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «ЦРР – детский сад № 156» г. Магнитогорска. Детский сад посещают дети шестого года жизни с общим недоразвитием речи II и III уровня речевого развития. Нами были отобраны 16 детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи II и III уровня. Нами были разделены дошкольники с ОНР II и III уровня на две группы: 8 детей –

контрольная группа, 8 детей – экспериментальная группа. Целью опытно-экспериментальной работы являлось диагностика и формирование состояния лексико-грамматического строя речи (лексики, грамматики, связной речи).

На констатирующем эксперименте для изучения лексико-грамматических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II и III уровнями использовались методика Л.Ф. Спировой «Приемы выявления речевых нарушений у детей» и методика Т.П. Горюновой, В.С. Минашиной, Н.И. Серебровой. По результатам констатирующего эксперимента дошкольники контрольной группы показали следующие результаты: низкий уровень – 37,5%, средний уровень – 62,5%; дошкольники экспериментальной группы показали следующие результаты: низкий уровень – 62,5%, средний уровень – 37,5%

Целью формирующегося эксперимента являлось формирование лексико-грамматических категорий у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Работа в группах велась по различным методикам. В контрольной группе работа велась по программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. В экспериментальной группе работа велась по методике Н.В. Нищевой. Нами были составлены календарно-тематические планирования для каждой группы.

С целью выявления динамики развития лексико-грамматического строя речи дошкольников контрольной и экспериментальной групп по сравнению с констатирующим этапом эксперимента нами был проведен контрольный этап с аналогичными сериями заданий. В контрольной группе один ребенок (12,5%) показал низкий уровень развития лексико-грамматического строя речи и также в экспериментальной группе один ребенок (12,5%) показал низкий уровень. На среднем уровне развития лексико-грамматического строя речи в контрольной группе находятся три ребенка (37,5%), а в экспериментальной группе двое детей (25 %) показали средний уровень развития лексико-грамматического строя речи. Высокий уровень развития лексико-грамматического строя речи в контрольной группе показали четыре ребенка (50 %), а в экспериментальной группе – пять детей (62,5 %).

Таким образом, анализ результатов экспериментальной работы показывает положительную динамику в двух группах дошкольников, но более значительная динамика наблюдается в экспериментальной группе, обучение которой проводилось по программе Н. В. Нищевой.

Таким образом, подробно изучив и проанализировав образовательные программы дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи, делаем выводы:

- Наиболее разработанной, целостной, методически обеспеченной, с разработанной системой педагогической диагностики является программа Н.В. Нищевой.

- Программа Н.В. Нищевой для старшего возраста опирается на достаточно обширную базу, формирование и развитие которой необходимо, в соответствии с данной программой начинать в младшем дошкольном возрасте.

- Программа Филичевой Т.Б. и Г.В. Чиркиной тоже достаточно эффективна. Выбор Программы речевого развития будет зависеть от возможностей как коррекционного учреждения, так и педагогов, работающих с детьми.

Литература:

Нищева Н. В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 120 с.

Путкова, Н.М. Проблема овладения инициативными высказываниями детьми старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи / Н.М. Путкова// Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 49-56.

Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Логопедия сегодня. - 2008. - № 3. - С. 36-41.

УДК 376-45

**Аболмасова Л.С.,
Чигинцева Е.Г.**

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

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СИСТЕМНОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, социальное взаимодействие, коммуникация, комплексное коррекционно-педагогическое воздействие, системное недоразвитие речи.

Аннотация: данная статья раскрывает особенности речевого развития детей с расстройством аутистического спектра и излагает методические рекомендации по преодолению системного недоразвития речи у детей с РАС.

Key words: *autism, autism spectrum disorder, social interaction, communication, complex correction-pedagogical effect, systemic speech underdevelopment.*

Annotation: *this article reveals the features of speech development of children with autism spectrum disorder and sets out methodological recommendations for overcoming the systemic developmental speech deficiency in children with RAS.*

Специалисты всемирной организации здравоохранения подчеркивают, что проблема аутизации детей с каждым годом набирает обороты и становится актуальной для всего населения земного шара. Аутизмом страдают дети на любом континенте, любой национальности и вероисповедания. Совершенно очевидно, что проблема гораздо масштабнее, чем считалось ранее. Естественно, что с момента введения термина «Аутизм» (1938г, Г. Аспергер) многое изменилось в течении заболевания, в приемах и подходах к коррекции. В настоящее время на стыке теории и практики был сформулирован новый диагноз, объединивший в себе множество и разнообразие проявлений аутизма, «расстройство аутистического спектра» [2]. Расстройство аутистического спектра (РАС) - это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов. Нарушение речи у детей с РАС носит системный характер. Это обусловлено тем, что нарушение речи у детей с РАС имеет совершенно иной механизм течения и этиологию, нежели речевые нарушения при других заболеваниях. Первичным является то, что отсутствует стремление к коммуникации, т.е. отсутствует потребность говорить. Фактически, поврежден тот компонент речевой системы, из-за которого у детей остальных нозологических групп возникает мотивация к коррекционной работе. Таким образом, затрудняется процесс коррекции и на первый план выходят задачи, связанные с формированием мотивации к общению, и только после этого осуществляется вся остальная логопедическая работа. Более того, раз нарушается речь как система, то и коррекцию необходимо применять к каждому компоненту системы, то есть комплексно.

Учитывая тенденции современного общества относительно принятия детей с РАС, их интеграции в коллектив сверстников, развития их потенциальных возможностей и скрытых талантов, мы считаем актуальным раскрыть особенности комплексного коррекционно-педагогического воздействия по преодолению системного недоразвития речи у детей данной категории.

Проанализировав имеющийся опыт в области реабилитации детей с РАС, опираясь на медицинское обоснование сущности РАС, мы предлагаем методические рекомендации по организации коррекционно-педагогического воздействия, направленного на преодоление системного

недоразвития речи у детей с РАС[3]. Методические рекомендации включают в себя следующие направления:

Коррекция поведения и формирование навыка «заниматься».

Задачи:- коррекция нежелательных форм поведения на занятиях и в обществе;

-выработка навыка высиживать за выполнением задания достаточно времени без порывов прервать занятие;

-выработка навыка доведения начатого до конца;

-адаптация к требованиям педагога;

-формирование положительной установки на занятие.

Приемы:- использование ярких сенсорных игрушек, которые находятся в «волшебной корзине»;

- использование развивающих игр (сортеры, пирамидки, матрешки, мозаики, вкладыши и т.д.);

- использование природного материала (шишки, орехи, листочки, камешки, крупы, песок, соль, тесто, ракушки и т.д.);

- использование элементов АВА-терапии (угощение, согласованное с мамой).

2. Переход от предметно-манипуляторной игры к игре предметно-действенной.

Задачи:- уменьшить количество стереотипий, которые подкрепляются простыми манипуляциями с предметами;

- перевести предметно-манипуляторную игру в предметно действенную таким образом расширить представления ребенка о социуме;

- предметно-действенная игра вынуждает ребенка спланировать действие и соблюдать данный план.

Приемы:- переключение с монотонной манипуляторной игры к более эмоциональной действенной игре;

- использование как можно больше интересных игрушек, игра с которыми предполагает действие;

3. Формирование навыка работы с картинками.

Задачи: - преодоление негативизма к картинкам;

- развитие сосредоточения, умения концентрировать внимание;

- коррекция гиперактивных порывов.

Приемы:- использование объемной игрушки и предметной картинки;

- работа с предметными картинками;

-работа с разрезными картинками;

-работа с парными картинками.

Развитие сложно скоординированных движений рук и ног, развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации.

Задачи: - стимулировать взаимодействие обоих полушарий в работе

- развитие мелкой моторики рук;
- формирование зрительно-моторной координации.

Приемы: - использование логоритмики на занятиях;

- работа с пластилином, тестом, природным материалом(сенсорная интеграция).

- развитие мелкой моторики путем рисования.

5. Стимулирование вокализаций и звукоподражаний.

Задачи: -сформировать способность воспроизводить услышанные неречевые звуки;

- развить фонематический слух и фонематическое восприятие.

Приемы: - пропевание по методике Новиковой-Иванцовой гласных звуков и слогов, а в последствии коротких слов;

-прописывание гласных звуков первого порядка, и попытка соединить их с согласными).

6. Стимулирование активной коммуникации ребенка.

Задачи:- сформировать у ребенка мотивацию к общению;

- научить составлять предложение-просьбу, предложение-вопрос;

- соединить жесты и поведение ребенка со словом.

Приемы:- отказ понимать ребенка по жестам;

- создание проблемных ситуаций;

- использование поощрения за речь.

7. Коррекция звукопроизношения.

Задачи: - выработка воздушной струи;

- постановка правильного звука;

- автоматизация поставленного звука;

- активный контроль и использование в собственной речи.

Приемы:- подбор наиболее приемлемых способов постановки звука;

- формирование устойчивых связей на звук.

8. Формирование учебных навыков.

Задачи: - формирование навыка чтения, письма и счета.

Приемы: - выделение нужного количества слогов в слове;

- формирование навыка сливания слогов в слово;

- письмо печатными буквами (под диктовку, списывание);

- чтение букваря;

- обучение счету;

Работа по преодолению системного недоразвития речи у детей с РАС согласно данным рекомендациям предполагает соблюдение следующих принципов.

Принцип безусловного принятия ребенка – создание благоприятной педагогической среды в окружении ребенка, с использованием методов воспитания, направленных на формирование социально приемлемых паттернов поведения.

Принцип помощи – оказание всех видов помощи ребенку (организующей, направляющей, эмоционально-регуляторной, совместное выполнение).

Принцип индивидуального подхода – учет индивидуальных и возрастных возможностей ребенка исходя из зоны актуального развития с дальнейшей перспективой на зону ближайшего развития.

Принцип единства медицинских и психолого-педагогических воздействий – специфика нарушений в интеллектуальном и эмоционально-личностном развитии детей с РАС предполагает комплексное воздействие медицинских и психолого-педагогических мер.

Принцип сотрудничества с семьей – важна максимальная заинтересованность семьи в достижении ребенком положительной динамики. Активное включение семьи и ближайшего окружения ребенка – залог успешной социализации ребенка с РАС.

Принцип опоры на положительное. Диагноз, выставленный ребенку, не должен влиять на адекватное восприятие ребенка специалистом. У ребенка с РАС, так же, как и у ребенка без особенностей развития, есть положительные и отрицательные качества личности.

Принцип опоры на зону ближайшего развития. Для детей с РАС является характерным несоответствие паспортного возраста психологическому. В связи с этим, определяя зону актуального развития, мы строим работу с опорой на зону ближайшего развития.

Принцип доступности излагаемого материала. Необходимо поэтапное освоение учебного материала, постепенное усложнение материала, повторение пройденного, опора на материал изученный ранее и уже ставший ему доступным.

Принцип деятельностного подхода. Индивидуальные особенности детей с РАС предполагают быструю утомляемость от однообразной деятельности, низкую мотивацию к восприятию информации на слух, некоторую гиперактивность поведения. В связи с чем активное привлечение ребенка к деятельности поможет дольше сохранить его интерес к происходящему и облегчит восприятие учебного материала.

Построение коррекционно-воспитательной работы с детьми в соответствии с названными принципами обеспечит наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития каждого ребенка. Так же немаловажно и то, с помощью каких методов осуществляется коррекционная работа:

1. Создание адекватной коррекционно-развивающей среды с учетом индивидуальных особенностей и потребностей ребенка (учет режимных моментов, регулярное проговаривание всех действий, выделение личного пространства ребенка, использование сенсорных стимулов).

2. Использование аутостимуляции ребенка. Присоединение к ауто-стимуляциям ребенка позволяет в некоторой степени наладить контакт с ребенком.

3. Использование музыкальных средств в коррекционной работе с аутичными детьми. Нацелена не на музыкальное развитие ребенка, а на налаживание связи между ребенком и педагогом посредством музыки. Речи идет о логоритмических занятиях, логопедических распевках, физминутках.

4. Развитие общей и мелкой моторики. Необходимость моторного развития детей с РАС не требует доказательств. Для одних детей – это создание условий, в которых они могут быть успешны, для других – развитие сложно скоординированных движений, для третьих – выброс эмоциональных реакций ребенка в относительно адекватной форме. Важное значение приобретает развитие мелкой моторики ребенка с РАС. С одной стороны, данная деятельность развивает познавательные процессы, такие как внимание, восприятие, воображение, отчасти, речь и произвольность поведения. С другой стороны, дети с РАС проявляют неподдельный интерес к природному материалу, поэтому работа с камнями, крупами, песком помогает наладить взаимодействие между педагогом и особенным ребенком [1].

А так же используются следующие приемы работы:

Наблюдение за свободной игрой;

Эксперимент по созданию проблемных ситуаций;

Беседа с родителями;

Анализ имеющихся медицинских и психолого-педагогических заключений на ребенка.

Метод сенсорной интеграции.

Логоритмика.

Метод формирования темпо-ритмической стороны речи.

Метод АВА – терапии.

Методы коррекции звукопроизношения.

Метод развития связной речи.

Методы стимулирования коммуникации.

Итак, специфика детей с РАС предполагает создание особых коррекционных методик, отвечающих потребностям и возможностям особенных детей. Теоретические исследования и практический опыт позволяет нам сделать следующие выводы:

- соблюдение принципов, приемов и методических рекомендаций к работе с детьми, страдающими РАС, является залогом успешности коррекционного процесса.

- учет методических рекомендаций в ходе коррекционной деятельности по преодолению речевых расстройств у детей с РАС, позволяет добиваться положительных результатов в онтогенетическом развитии речи ребенка.

- парадоксальность личностного развития детей с РАС заключается в отсутствии потребности к коммуникации. Вызывание у ребенка потребности в коммуникации с окружающими является первичной задачей в коррекционно-развивающей работе в рамках комплексного подхода по преодолению системного недоразвития речи у детей с РАС.

Литература:

Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом ДОС. Альманах Исцеление. - М., 1993.

Лебединская К.С. Ранний детский аутизм // Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема. - М.: НИИ дефектологии РАО, 1992.

Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. - М.: Просвещение, 1991.

©Аболмасова Л.С.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- 1. Аболмасова Лиана Сергеевна**
магистрантка института гуманитарного образования 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 Геннадьевна Чигинцева), г. Магнитогорск.
- 2. Аксенова Евгения Владимировна**
студентка института гуманитарного образования 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.
- 3. Александрова Инна Александровна**
студентка института гуманитарного образования 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.
- 4. Андреева Вера Семёновна**
студентка института гуманитарного образования 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.
- 5. Безбородова Юлия Михайловна**
студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», (науч. рук-ль кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.
- 6. Белокурова Александра Сергеевна**
студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специаль-

ного образования и медико-биологических дисциплин Елена Геннадьевна Чигинцева), г. Магнитогорск.

- 7. Блинкова Екатерина Васильевна**
студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. мед. наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Наталья Александровна Долгушина), г. Магнитогорск.
- 8. Брицкая Прасковья Лукьяновна**
учитель ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности) ГБОУ Лицей №1564, г. Москва.
- 9. Даутова Анастасия Александровна**
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.
- 10. Демина Анастасия Дмитриевна**
студентка института гуманитарного образования 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.
- 11. Денисова Виктория Владимировна**
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения безопасности жизнедеятельности института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет", г. Оренбург.
- 12. Денисова Мария Сергеевна**
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.
- 13. Долгушина Наталья Александровна**
кандидат медицинских наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института гуманитарного образования ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.

14. Егорова Тамара Николаевна

и.о.директора МОУ ДОД "Правобережный центр дополнительного образования детей", г.Магнитогорск.

15. Елисеева Марина Борисовна

кандидат филологических наук, заведующая кафедрой языкового и литературного образования ребенка института детства Российского государственного педагогического университета им.А.И Герцена, г. Санкт-Петербург.

16. Жакаева Жанна Сальтековна

магистрантка института гуманитарного образования 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);
учитель биологии МОУ "СОШ № 59 им. И.Х.Рамазана", г. Магнитогорск.

17. Загитова Алина Закировна

воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.

18. Зарайкина Наталья Владимировна

студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, зав. кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Елена Викторовна Исаева), г. Магнитогорск.

19. Засова Виктория Викторовна

начальник отдела организации дополнительного образования управления образования администрации г. Магнитогорска, канд.пед.наук, г. Магнитогорск

20. Ингель Фаина Исааковна

доктор биологических наук, зав. лаб. генетической токсикологии, ведущий научный сотрудник ФГБУ "Центр стратегического планирования и управления медико-биологическими рисками здоровью" Минздрава РФ, г. Москва.

21. Исаева Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, заведующий кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института педагоги-

ки, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.

22. Каплина Дарья Алексеевна

студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», (науч. рук-ль кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.

23. Каримуллина Авелина Ильфатовна

студентка института гуманитарного образования 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.

24. Крутова Ольга Евгеньевна

педагог *МОУ ДОД "Правобережный центр дополнительного образования детей"*, г.Магнитогорск.

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

26. Лебёдкина Алёна Сергеевна

воспитатель первой категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.

27. Легостаева Татьяна Борисовна

кандидат биологических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.

28. Лещенко Светлана Геннадьевна

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.

29. Линькова Мария Владимировна

студентка Магнитогорской государственной консерватории, преподаватель Детской школы искусств № 4, г. Магнитогорск.

30. Локтева Ирина Николаевна,

воспитатель первой квалификационной категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.

31. Мазитова Эльвира Ринатовна

студентка института гуманитарного образования 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.

32. Максимова Виктория Владимировна

воспитатель первой квалификационной категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.

33. Мицан Елена Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.

34. Москалец Александра Вячеславовна

учитель – логопед ГБОУ «Гимназия 171 Центрального района г. Санкт – Петербурга»;
магистрантка 1 курса института детства (направление: психолингвистика и психология речи) очного отделения Российского государственного педагогического университета им.А.И Герцена (науч. рук-ль - заведующая кафедрой языкового и литературного образования ребенка, кандидат филологических наук, доцент Марина Борисовна Елисеева), г. Санкт-Петербург.

35. Некрасова Татьяна Николаевна

студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», (науч. рук-ль кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.

36. Новак Анастасия Владимировна

студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магни-

тогорский 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. Остапенко Ольга Валериевна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры Академии биоресурсов и природопользования Крымского федерального университета им. В.И.Вернадского, Республика Крым, г. Симферополь.

38. Петров Сергей Викторович

почетный сотрудник МВД РФ, полковник внутренней службы (в отставке), кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского института открытого образования департамента образования г. Москвы, директор Информационно-аналитического центра проблем преподавания безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, член президиума УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров. Член редакционного совета журнала «ОБЖ. Основы безопасности жизни» член координационного совета Министерства образования и науки РФ по безопасности жизнедеятельности, руководитель предметной секции «ОБЖ и Физкультура» федерального совета по учебникам Министерства образования и науки России, г. Москва.

39. Пешкова Наталья Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.

40. Пешерова Анастасия Станиславна

студентка института гуманитарного образования 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. Попова Дарья Дмитриевна

студентка института гуманитарного образования 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.

42. Синякова Екатерина Сергеевна

студентка института гуманитарного образования 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.

43. Степанова Наталия Анатольевна

декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», кандидат психологических наук, доцент, г. Тула.

44. Сударева Мария Васильевна

студентка института гуманитарного образования 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.

45. Сунагатуллина Ирина Ириковна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института гуманитарного образования ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.

46. Тазетдинова Альбина Рамильевна

студентка института гуманитарного образования 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.

47. Тарарина Елена Сергеевна

студентка института гуманитарного образования 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.

48. Феденева Вера Михайловна

магистрантка 1 курса факультета психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

(науч. рук-ль кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.

49. Фекиятова Гульнара Муфазаловна

воспитатель первой квалификационной категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.

50. Чернобровкин Владимир Александрович

кандидат философских наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания, зав. кафедрой дошкольного образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.

51. Чигинцева Елена Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин института гуманитарного образования ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск.

52. Шепилова Есения Дмитриевна

студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, зав. кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин Елена Викторовна Исаева), г. Магнитогорск.

53. Эйдельман Любовь Николаевна

генеральный директор Негосударственного образовательного учреждения «Учебный центр фитнеса «НАТАЛИ», кандидат педагогических наук, докторант кафедры ТиМФК Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Ингель Ф.И., Легостаева Т.Б.

Влияние загрязнений атмосферного воздуха в пробах снега,
собранных с территорий города чёрной металлургии,
на цитогенетический статус детей.....4

Андреева В.С., Пещерова А.С.

К вопросу о формировании культуры
безопасности жизнедеятельности11

Брицкая П.Л.

Пубертатные проблемы тинейджиров16

Денисова В.В.

Сохранение профессионального здоровья и обеспечение
безопасности в образовательном пространстве педагогического вуза:
результаты исследования23

Долгушина Н.А., Блинкова Е.В.

Антропогенные факторы риска заболеваний дыхательной
системы у детей.....29

Кувшинова И.А., Мазитова Э.Р.

Подготовка школьников к безопасному участию
в дорожном движении32

Кувшинова И.А., Тазетдинова А.Р.

Пожарная безопасность в общеобразовательных учреждениях38

Легостаева Т.Б.

Изучение эффективности использования люминесцентного
бактериального теста для оценки токсичности проб снега,
взятых с территории города чёрной металлургии42

Кувшинова И.А., Новак А.В.

Безопасность ребенка при встрече с незнакомыми людьми48

Остапенко О.В.

Роль дисциплины безопасность жизнедеятельности
в противодействии экстремизму.....53

Синякова Е.С., Кувшинова И.А.

К вопросу о здоровьесбережении студентов-первокурсников
в период адаптации к условиям высшего учебного заведения56

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Эйдельман Л.Н.

Педагогический потенциал танца в физической культуре детей
дошкольного и школьного возраста61

Жакаева Ж.С.

Учитель биологии – путеводитель детей в науке о живом66

Лебёдкина А.С.

Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного
образовательного учреждения68

Линькова М.В.

Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной
школе как эффективное средство снижения факторов риска
и стрессовых воздействий на ребенка73

Москалец А.В.

Типы толкования младшими школьниками полных и частичных
агномимов78

Чернобровкин В.А., Каплина Д.А.

В развитии художественных способностей и творчества детей
дошкольного возраста87

Чернобровкин В.А., Крутова О.Е., Безбородова Ю.М.

Формирование интереса к изобразительной деятельности у детей
дошкольного возраста91

Чернобровкин В.А., Егорова Т.Н., Некрасова Т.Н.

Театрализованная деятельность в развитии творческих
способностей детей дошкольного возраста95

Чернобровкин В.А., Засова В.В.

Художественно-эстетическое воспитание и развитие в условиях
реализации требований ФГОС98

СЕКЦИЯ «КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»

Даутова А.А.

Специфика нарушений мышления у младших школьников
с умственной отсталостью103

Денисова М.С.

Снижение учебной мотивации как причина возникновения
трудностей в обучении у младших школьников с ЗПР107

Загитова А.З.

Наглядное моделирование как средство развития связной речи
дошкольника.....111

Исаева Е.В., Зарайкина Н.В.

Содержание коррекционной работы по исправлению нарушений
письменной речи у детей с незавершенной латерализацией115

Исаева Е.В., Шепилова Е.Д.

К вопросу о готовности к усвоению навыков звукового
анализа детьми со сложными формами речевого
и психического недоразвития122

Локтева И.Н.

Игры как средство развития речи у детей раннего возраста.....126

Максимова В.В.

Художественное слово как средство развития речи детей раннего
возраста.....132

Мицан Е.Л., Попова Д.Д.

Логопедическая работа в коррекционной школе
для обучающихся с ОВЗ.....136

Мицан Е.Л., Сударева М.В.

Психологические особенности детей с расстройствами
аутистического спектра139

Сунагатуллина И.И., Аксенова Е.В.

Коррекция психических нарушений у детей дошкольного
возраста в условиях летнего лагеря.....142

Сунагатуллина И.И., Александрова И.А.

Инклюзивный подход к образованию детей с ограниченными
возможностями здоровья (ОВЗ)144

Сунагатуллина И.И., Демина А.Д. Использование технических средств в обучении детей с нарушениями слуха.....	151
Сунагатуллина И.И., Каримуллина А.И. Проблемы поведения детей с расстройствами аутистического спектра и возможности их разрешения.....	155
Сунагатуллина И.И., Тарарина Е.С. Развитие слухового восприятия у детей дошкольного возраста в норме и у детей с амблиопией и косоглазием.....	159
Феденева В.М. Актуальные проблемы профорientации лиц с умственной отсталостью.....	165
Фекнятова Г.М. Развитие речи дошкольников средствами изобразительной деятельности.....	170
Белокурова А.С., Чигинцева Е.Г. Сравнительный анализ методик по формированию лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.....	174
Аболмасова Л.С., Чигинцева Е.Г. Коррекционно-педагогическое воздействие по преодолению системного недоразвития речи у детей с расстройством аутистического спектра.....	180
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	187

Научное издание

**ЭКОЛОГИЯ, ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных трудов по результатам
Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной году экологии в России**

Подписано в печать 23.06.2017. Рег. № 168-17. Формат 60x84/16. Бумага тип. № 1.
Плоская печать. Усл. печ. л. 12,50. Тираж 100 экз. Заказ 275.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»