

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
с международным участием

Магнитогорск
2018

УДК 37.0
ББК У 43

Оргкомитет:

- **председатель оргкомитета**, доктор педагогических наук, профессор, директор института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова **О.В. Гневэк**
- сопредседатель оргкомитета - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, член-корреспондент МАНЭБ **И.А. Кувшинова**
- **приглашенный эксперт оргкомитета** - зам. главного редактора журнала ОБЖ, профессор кафедры Медицины и БЖД МПГУ, академик МАНЭБ **С.В. Петров**
- заведующий кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент **Л.Н. Санникова**
- заведующий кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста МГТУ им. Г.И. Носова, доцент, кандидат философских наук, **В.А. Чернобровкин**
- доцент кафедры специального образования и медико-биологических дисциплин МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, **Е.В. Исаева**

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

Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, С.В. Петрова, В.А. Чернобровкина и др. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – 203 с.

ISBN 978-5-9967-1408-7

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве», проведенной на базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова. В конференции приняли участие специалисты различных областей, среди которых преподаватели высших учебных заведений, практикующие специалисты, руководители и работники управлений образования и центров развития ребёнка, фитнеса, студенты старших курсов, магистранты из различных городов России (Москвы, Санкт-Петербурга, Тулы, Магнитогорска и др.) и Белоруссии.

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 978-5-9967-1408-7

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2018

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МАГНИТОГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Г.И.НОСОВА 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 с международным участием **"Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве"**. В этом году, как и в 2017, 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 соответствии с проведенными секциями, интегрируя данные экологии, гигиены, безопасности жизнедеятельности, психологии, педагогики, дефектологии, а также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной педагогической 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 (МПГУ) профессору кафедры Медицины и БЖД МПГУ, 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.

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Л.Н. Санникова

*заведующий кафедрой дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ПРИВЕТСТВУЕМ ВАС,
ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования стартует традиционная Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием (большое спасибо нашим коллегам из Белоруссии) "Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве". Она проводится уже второй год под эгидой Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ) и направлена на привлечение внимания к проблемам безопасности и здоровья подрастающего поколения в современном образовательном пространстве, в том числе в условиях инклюзивного образования.

В конференции работает 4 секции, в ходе которых планируется обсуждение проблем безопасности, эколого-гигиенических факторов риска здоровью детей в условиях промышленного города, вопросов здоровьесбережения и обеспечения безопасности в условиях инклюзивного образования, организации коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и пр. В конференции принимают участие специалисты различных областей, среди которых ведущие ученые вузов, преподаватели, практикующие специалисты, руководители и работники центров развития ребёнка, магистранты, студенты старших курсов из различных городов России и Белоруси, в том числе из Москвы, Санкт-Петербурга, Мозыря, Тулы и др. В рамках конференции также планируется проведение конкурса научно-исследовательских работ, выявление и награждение лучших докладов по секциям.

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

член Президиума ФСУ
и редколлегии журналов ОБЖ и БЖД,
эксперт Федерального УМО
в системе высшего образования
по направлению подготовки 44.00.00
«Образование и педагогические науки»,
академик Международной академии наук
экологии и безопасности жизнедеятельности,
кандидат юридических наук, профессор,

Московский педагогический
государственный университет,
г. Москва.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПО ПРЕДМЕТУ "ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ"

***Аннотация.** В статье рассматривается официальное обращение первого зампредела комитета Госдумы по вопросам семьи, женщин и детей О.В. Окуневой на имя министра просвещения Ольги Васильевой с предложением о пересмотре и актуализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по предмету ОБЖ, а также предложения МПГУ в МОиН РФ об усилении раздела о семейной и экономической безопасности и др.*

***Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, государственный образовательный стандарт, предмет ОБЖ.*

***Annotation.** The article deals with the official appeal of the first deputy chairman of the State Duma committee on family, women and children O.V. Okunevov addressed to the Minister of Education Olga Vasilieva with a proposal to review and update the Federal State Educational Standard (GEF) on the subject of OBZH, as well as the proposal of the Moscow State University of Management of the Russian Federation on strengthening the section on family and economic security,*

***Keywords:** life safety, state educational standard, subject of safety.*

Партийный проект "Единой России" "Крепкая семья" предложил Минпросвещения РФ изменить образовательный стандарт по предмету "Основы безопасности жизнедеятельности" (ОБЖ), включив в его программу курс информационной безопасности. Об этом сообщила в четверг журналистам координатор партпроекта, первый зампредела комитета Госдумы по вопросам семьи, женщин и детей Ольга Окунева (подробнее на ТАСС: <http://tass.ru/obschestvo/5270360> , МОСКВА, 7 июня. /ТАСС/). "Мною было направлено официальное обращение на имя министра просвещения Ольги Васильевой с предложением о пересмотре и актуализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по предмету ОБЖ", - проинформировала парламентарий. По ее словам,

предлагается "сделать данный предмет отдельной обязательной дисциплиной для каждого класса в объеме не меньше одного часа в неделю и рекомендовать увеличение практических занятий в рамках предмета ОБЖ за счет регионального образовательного компонента в объеме не менее 0,5 часа в неделю". Кроме того, продолжила Окунева, речь идет о том, чтобы "включить в образовательный курс темы информационной безопасности в сети интернет, защиты и выявления негативного информационного контента". Она пояснила, что рабочая группа парт-проекта "Крепкая семья" провела анализ ФГОС начального, основного и среднего общего образования по предмету ОБЖ. "Выяснилось, что предмет ОБЖ является обязательным только в 8-х и 10-х классах, где на его изучение отводится всего лишь один час в неделю", - обратила внимание депутат, предположив, что "за это время дети просто не смогут овладеть навыками правильного поведения в экстренных случаях и научиться оказывать первую помощь".

"ОБЖ рассматривается не как отдельная дисциплина наравне с остальными, а как приложение с определенным набором знаний, который необходимо усвоить", - констатировала она, отметив, что "формирования необходимого минимума навыков и знаний у детей за полчаса-час в неделю добиться крайне тяжело, тем более если этот предмет является не отдельной дисциплиной, как в начальной и основной школе". "В данной ситуации обеспечить качественные практические занятия просто невозможно", - убеждена О. В. Окунева.

Это совпадает с предложениями МПГУ, отправленными год назад в МОиН. В проекте нашей Программы МПГУ предлагал еще усилить раздел о семейной и экономической безопасности и др. Судя по усложнению обстановки в мире, предметы ОБЖ и БЖД становятся все более востребованными. Не понимаю логики, почему у нас нет небольшой кафедры или лаборатории по методике преподавания ОБЖ в школе по аналогии с другими кафедрами. Сегодня, ввиду явной перегрузки профессоров и доцентов этим вопросом почти никто не занимается во всей РФ, кроме двух-трех пенсионеров-энтузиастов. Ситуация не соответствует роли МПГУ, как головного вуза и задачам развития методике преподавания ОБЖ в школах. Там 90% времени уходит на писание текстов, вместо отработки практических навыков. Дистанционные (формальные) курсы (типа полукустарных ФПК) в Интернете полностью вытеснили реальное обучение методике практико-ориентированного преподавания. Мои встречи с учителями и мастер-классы с ними оставляют тяжкое впечатление: подготовленных учителей - не более 10 %. Даже силовики, попавшие в школу, не знают как учить иным 15 разделам ОБЖ, кроме военной службы. Нам еще достанется за это, почему молчали и не указывали на сложившиеся пробелы. Хорошо, хоть есть журнал ОБЖ (МПГУ), он как-то раскрывает эту проблематику и дает полемику, полезные материалы и методические рекомендации. Нужен освобожденный редактор-методист (при кафедре), хотя бы на полставки. Делать журнал третий год по ночам и на общественных началах все тяжелее, поскольку уровень публикаций нужно повышать и больше работать с авторами-практиками из регионов.

© С.В. Петров, 2018

*кандидат педагогических наук, доцент,
профессор РАЕ, член-корр. МАНЭБ,
доцент кафедры дошкольного и специального образования
института гуманитарного образования*

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Памяти А.М. Якупова посвящается...

***Аннотация.** В статье приведен анализ литературы по проблеме подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности в условиях инклюзивного образования, описаны структурные компоненты образовательной системы «Безопасность жизнедеятельности», актуальность темы проецируется при рассмотрении причин опасных и чрезвычайных ситуаций в образовательных учреждениях, а также возможных видов угроз жизни и здоровью детей в инклюзивном образовательном пространстве.*

***Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, подготовка студентов, безопасность детей, безопасность детей с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образовательное пространство.*

***Annotation.** The article analyzes the literature on the problem of preparing future teachers for safety in inclusive education, describes the structural components of the educational system "Life Safety", the relevance of the topic is projected when considering the causes of dangerous and emergency situations in educational institutions, as well as possible types of threats to life and health children in an inclusive educational space.*

***Keywords:** life safety, student training, child safety, safety of children with disabilities, inclusive educational space.*

Проблема подготовки студентов педагогических вузов к обеспечению безопасности детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образовательного пространства является актуальной, т.к. сегодня в России инклюзия активно внедряется в общеобразовательные школы и остро встает вопрос о необходимости подготовки студентов педагогических вузов к работе с детьми в инклюзивном образовательном пространстве и, конечно же, обеспечении безопасности детей в нем.

Проблемой инклюзивного образования в России занимаются многие ученые (Алехина С.В., Егоров П.Р., Калабкина О.И., Конькина Е.В., Садова Е.М., Семаго Н.Я. и др. 2016). Так, созданием инклюзивной образовательной среды занимается

Козырева О. А. [8], проблемами перехода на образовательные стандарты нового поколения в инклюзивном пространстве - Баталов А. С. [6], вопросами безопасности инклюзивного образовательного пространства - Конькина Е.В., Калабкина О.И., Садова Е.М. и др. [9]. Баталов А.С. [6] выделяет две модели инклюзивного пространства: внутри одного образовательного учреждения и за его пределами. Например, к последней модели можно отнести взаимодействие с учреждениями дополнительного образования. Это различные выставки, мероприятия, выступления с участием детей с особыми образовательными потребностями. При этом следует отметить, что вопросы обеспечения безопасности лежат на педагогическом персонале не только внутри образовательных учреждений, но и за его пределами, а это и транспортная безопасность, и социально-криминогенная и пр.

Для детей с особыми образовательными потребностями, обучающимися в массовых школах, должны быть созданы безопасные условия для успешного обучения и социализации. Также важным моментом в организации безопасности инклюзивного образовательного пространства, по мнению Конькиной Е.В. и др. [9], является непосредственное взаимодействие специалистов с родителями ребенка с ОВЗ, а также с родителями детей без отклонений в развитии обучающихся в одном классе, потому что именно в семье ребенок усваивает те или иные навыки поведения, представления о себе и других, о мире в целом.

При введении инклюзии необходимо помнить о проблемах и рисках, которые она несет: отношение общества и родителей к детям с проблемами, создание вариативного образования для детей с ОВЗ и др. Кроме того, в инклюзивном образовательном учреждении (ИОУ), как и в любом другом учреждении образования, возможно возникновение различных ЧС. И действия педагогов и учащихся должны быть скоординированы с учетом особенностей детей с ОВЗ. Например, процесс эвакуации обучающихся в тех или иных ситуациях в ИОУ должен быть продуман до мелочей с учетом вида патологии обучающихся.

Петров С.В. [3, 12] говорит о том, что наличие многочисленных планов, дорогостоящих технических средств, вооруженной охраны не снижает последствий ЧС, если учащиеся, родители и педагоги сами не готовы к правильным действиям. А обучение таким действиям более эффективно может осуществляться не в виде разовых компаний, а исключительно в рамках систематического преподавания курсов и дисциплины «БЖ». Безопасность, как насущная жизненная потребность, все чаще становится обязательным условием и критерием эффективности деятельности образовательного учреждения [12].

Актуальность проблемы безопасности ИОУ обусловлена многочисленными реальными фактами опасных ситуаций. Каждый педагог обязан знать, что в любое время и в любом месте могут произойти какие-нибудь неприятности. Чаще всего образовательные учреждения сталкиваются со смешанными, социально-криминальными, социально-природными и социально-техногенными происшествиями. В каждой опасной ситуации обязательно существует явная или скрытая причина ее возникновения, например невнимательность, незнание, глупость, зависть, месть, непослушание.

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

ствия. Следует всячески развивать умение учащихся, родителей и работников ИОУ обращать внимание на малозаметные признаки скрытых опасностей.

Безопасным инклюзивное образовательное пространство будет в тех случаях, когда в образовательной организации, где обучается ребенок с особыми образовательными потребностями, во-первых, имеются в наличии образовательные стандарты и нормативно-правовая база для обучения этой категории детей, во-вторых – квалифицированные педагоги [7]. Поэтому, необходимым условием для обучения и воспитания детей с ООП, а также для реализации инклюзивной практики, является наличие в образовательном учреждении педагогов, готовых к работе с такими детьми, а также готовых в случае необходимости предвидеть опасную ситуацию или грамотно действовать для снижения рисков и минимизации потерь.

Современные исследователи высказывают различные мнения по проблеме профессионально-педагогической подготовки. Согласно некоторым определениям, общепрофессиональные дисциплины, такие как «Безопасность жизнедеятельности (БЖ)», к профессиональной подготовке не имеют отношение. Кроме того, некоторые авторы рассматривают дисциплину «БЖ» как механическое объединение отдельных сведений из экологии, охраны труда, чрезвычайных ситуаций (ЧС), санитарии, гигиены и других дисциплин, излагая их в произвольной последовательности [11]. Мы не можем согласиться с такой позицией, т.к. считаем, что наличие знаний и практических умений в области безопасности является важным критерием оценки деятельности человека в любой организации, и, конечно же, архиважным является обеспечение безопасности детей в образовательном пространстве.

Многие специалисты в сфере БЖ (С.Белов, А.Михайлов, Г.Цвилюк, А.Смирнов, Р. Айзман, С.Петров, П.Кисляков) считают, что образование студентов-гуманитариев необходимо ориентировать на их дальнейшую жизнедеятельность в усложняющейся среде с учетом увеличения её технизации [3; 4; 5; 10; 12 и др.]. А образование студентов технических направлений необходимо развивать с учетом увеличения раскрытия социальных аспектов в технических системах (С.Белов, Н.Занько, В.Микрюков, К.Малаян, О.Русак, Н.Смирнов, А.Якупов) [1; 4; 5; 17].

По мнению О.Н. Русака [4] некоторые авторы рассматривают дисциплину «БЖ» «как механическое объединение отдельных сведений из экологии, охраны труда, ЧС, санитарии, гигиены и других дисциплин, излагая их в произвольной последовательности».

На наш взгляд, «БЖ» – это межотраслевая естественно-гуманитарная интегрированная метадисциплина, основанная на презумпции целостности и взаимосвязи всех защитных механизмов в природе, техносфере и социуме и для эффективной подготовки студентов - будущих педагогов к обеспечению безопасности детей необходима соответствующая педагогическая установка.

В системе высшего образования России достаточно полно разработано содержание дисциплины «БЖ» для студентов технических вузов, в то время как для студентов гуманитарных вузов оно разработано в меньшей степени глубины и охвата насущных проблем социума. Насыщение дисциплины «БЖ» социальной проблематикой и подготовкой студентов педагогических вузов к обеспечению безопасности в инклюзивном образовательном пространстве весьма актуально с учетом происходящих социальных процессов и кризисов. Уже в недалеком бу-

дущем многие выпускники педагогических вузов станут педагогами в образовательных учреждениях, в том числе и инклюзивных, и на них ляжет бремя юридической, моральной и материальной ответственности за безопасность своих подчинённых [17].

Исходя из этого, процесс подготовки студентов гуманитарных специальностей по дисциплине БЖД, как мы полагаем, должен представлять собой образовательную систему, состоящую из трёх структурных компонентов: *целевого, содержательного, результативного* (рис. 1) [5; 17].



Рис. 1. Предлагаемая образовательная система по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в вузах (гуманитарные специальности)

Целевой компонент (целевая часть системы, отражённая в Федеральном государственном образовательном стандарте, т.е. ФГОС), определяющий направления и конечный результат – сформированность компетенций выпускника.

Содержательный компонент – ядро системы. Иначе говоря – это базовая программа, основанием которой является ФГОС. Именно этот компонент выступает содержательно-целевой частью всей вышеназванной системы или её базовой программой.

Существующая «Примерная программа дисциплин (курса) «БЖ» (Рекомендована Министерством образования РФ для всех направлений высшего профессионального образования (бакалавриат и специалитет) – Москва, 2010) сегодня уже не может выступать в роли содержательного компонента предлагаемой нами системы в силу того, что она ориентирована в основном на студентов технических направлений подготовки.

Реализация содержательного компонента осуществляется посредством внедрения базовой программы (программно-содержательного компонента системы), которая содержит требования ФГОС. Содержательный компонент, как мы полагаем, должен реализовываться на практике посредством внедрения двухуровневой рабочей программы, которую мы относим к результативному (практическому) компоненту системы.

Результативный компонент (технологическая часть системы) – это двухуровневая рабочая программа, разрабатываемая непосредственно самим преподавателем дисциплины БЖ с целью её реализации в учебном процессе. Данный компонент – эта завершающая часть системы.

Первый уровень рабочей программы – общетеоретическая подготовка студентов гуманитарных специальностей по единой базовой программе, включающей требования ФГОС и основные тематические разделы и направления образования по БЖ, вытекающие из «базовой программы» (содержательного компонента). *Второй уровень рабочей программы* (завершающая часть системы: прикладная полус контрольная части) процесса подготовки будущих педагогов по дисциплине БЖ направлена на выполнение работ в период подготовки выпускной квалификационной работы. На данном этапе обучение БЖ должно предполагать специальную подготовку по практико-ориентированной программе и отражённую в выпускной квалификационной работе.

Анализируя результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что современные школьники, изучая предмет «Основы БЖ» часто затруднялись ответить на следующие жизненно важные вопросы: «Что дают мне знания того или иного предмета для моей безопасной жизни и деятельности?», «Какая мне польза от приобретённых и усвоенных знаний об изучаемом явлении или процессе с точки зрения обеспечения личной безопасности?», «Что мне даёт понимание конкретного явления или процесса для безопасности вообще?». По мнению Якупова А.М. причина этого кроется в том, что не достигнута преемственность школьного предмета «Основы БЖ» и вузовской дисциплины «БЖ». Это связано, на наш взгляд, в первую очередь со слабой подготовкой этому будущих школьных учителей.

Мы считаем, что качество и практическую отдачу от изучения дисциплины «БЖ» при подготовке студентов педагогических направлений можно улучшить, если образовательный процесс строить в целостной взаимосвязанной системе знаний из разных сфер техники, биологии, медицины, менеджмента, психологии, социологии, юриспруденции, экологии и других. Исходя из важности устранения данных пробелов, мы предлагаем обновленное комплексное программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «БЖ» для студентов гуманитарных вузов – будущих педагогов ИОУ. Оно разработано на основе многолетнего опыта автора совместно с Якуповым А.М. и прошло широкую апробацию в образовательных организациях [1; 5; 17].

Для реализации предусмотренных видов учебной работы в качестве образовательных технологий в преподавании дисциплины «БЖ» используются традиционная и модульно - компетентностная технологии, а также метод case-study или метод конкретных ситуаций.

Лекции проходят в традиционной форме, в форме лекций-консультаций и проблемных лекций. Теоретический материал на проблемных лекциях является

результатом усвоения полученной информации посредством постановки проблемного вопроса и поиска путей его решения. На лекциях – консультациях изложение нового материала сопровождается постановкой вопросов и дискуссией в поисках ответов на эти вопросы. При проведении практических занятий используются работа в команде и методы информационных технологий.

В процессе работы над теоретическим материалом раздела «Обеспечение безопасности в ИОУ», а также выполнения практических заданий используется технология активного (контекстного) обучения. При этом происходит моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности, например, у будущих учителей – действий педагога по защите детей в различных ЧС, а также обеспечения безопасности в инклюзивном образовательном пространстве.

Например, при изучении раздела «Защита населения и территорий в ЧС» используется технология обучения развитию критического мышления, сущность которой заключается в развитии способности ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения в ЧС. Эта технология реализуется посредством интерактивного включения студентов в образовательный процесс с соблюдением трех этапов реализации технологии: вызов (актуализация субъектного опыта); осмысление; рефлексия [5; 9].

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов осуществляется в виде чтения с проработкой материала. Студенты получают всю информационную «базу» на электронном образовательном ресурсе на CD-диске и на образовательном портале МГТУ. Эта база данных структурирована по вышерассмотренным разделам, имеет презентационные лекции, учебно-методические и информационно-справочные материалы [5; 10]. Используя предоставленный материал, а так же другие источники, рекомендованные в списке литературы, студенты в обязательном порядке составляют электронный конспект-учебник, включающий в себя все указанные разделы и темы. Такой конспект представляет собой суммарный реферат, составленный самостоятельно, что особенно важно для усвоения ими дисциплины и осуществления контроля преподавателем хода освоения студентами материала. Этот реферат-конспект широко используется самими студентами в процессе подготовки к участию в семинарах и практических занятиях и решении ситуационных задач.

Таким образом, анализ историко-педагогического опыта и современного состояния профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к обеспечению безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве позволил выявить, экспериментально проверить и научно обосновать наиболее действенные меры по дальнейшему повышению эффективности данного процесса. С учетом происходящих социальных процессов и кризисов предлагается насыщение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» социальной проблематикой. Результаты теоретико-экспериментальных исследований убеждают нас, что наличие знаний и практических умений в области безопасности является важным критерием оценки деятельности педагога, особенно в условиях инклюзивного образовательного пространства.

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 // *CriarEducação*. 2016. Т. 6. № 1. 22 с.
2. Naumov A.E. New Approaches to Professional Pedagogical Training of Students. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichology/11_5/.
3. Petrov S. V. Information security: education guidance / S. V. Petrov, I. P. Slinkova, V. V. Gafner, P. A. Kislyakov. – Novosibirsk: ART, 2012. – 296 p.
4. Rusak O.N. Fundamentals of the Theory of Human Security // *Annex to the magazine "Safety"* – М.: . – 2009.
5. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // *Man In India*, 2017. Т. 97. P. 257-272.
6. Баталов А. С. Функционирование логопедической службы в инклюзивном пространстве образовательного учреждения при переходе начальной школы на образовательные стандарты нового поколения // *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»*. – 2009. – № 2. – С. 55-59.
7. Гневзк О.В. "Профессиональный стандарт педагога" как отражение требований Федеральных государственных образовательных стандартов школьного образования // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2017. Т. 1. № 1. С. 144-148.
8. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // *Вестник Томского государственного педагогического университета* – 2014. – № 1 (142). – С. 112-115.
9. Конькина Е.В., Калабкина О.И., Садова Е.М. Проблема безопасности инклюзивного образовательного пространства // *Гуманитарные научные исследования*. 2016. № 1.
10. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // *Дефектология*. – 2009. – № 1.- С. 5-19.
11. Низиков М.А. Концептуальные основы профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов российской Федерации. – М.: ВУ, 2009. – 166 с.
12. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. – М.: МИОО, 2005. – 224 с.
13. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации. / Отв. ред. Алехина С.В., Аркелян А.С. и др. М.: МГППУ, 2012. — 92 с.
14. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство // *Вестник БФУ им. И. Канта*. – 2014. – №5. С. 31 – 39.
15. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ОВЗ в семье / М.: АРКТИ.2007.80 с.
16. ФЗ от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
17. Якупов А.М., Кувшинова И.А., Денисова В.В., Петров С.В. Программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе / *Интеграция образования*. 2015. Т. 19. № 4 (81). С. 45-55.

© А.М. Якупов, И.А. Кувшинова, 2015-2018.

СЕКЦИЯ
"АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ
И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ"

УДК 371

В.В. Грибкова
ГБОУ "Школа № 1538",
г. Москва

РАБОТА НАД ПРОЕКТОМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ БЕЗОПАСНОСТИ НА ДОРОГАХ

***Аннотация:** рассмотрен опыт работы над проектом по теме БДД в первом классе, раскрыты этапы и особенности создания проекта со стороны учителя, учащихся и родителей.*

***Ключевые слова:** БДД, безопасность детей на дорогах, проект.*

***Abstract:** The experience of work on the project on the topic of road safety in the first class is considered, the stages and features of the project creation by the teacher, students and parents are revealed.*

***Key words:** road safety, safety of children on the roads, project.*

Обучение учеников младших классов безопасному поведению на улице и правилам дорожного движения являются основным условием снижения травматизма. В учебных программах им уделяется повышенное внимание. Вместе с тем, методики преподавания могут отличаться друг от друга. Попытаюсь раскрыть особенности в изучении основ ПДД в московской школе № 1538.

Принимая первый класс, с волнением думаешь, а какие детки пришли "под твое крыло", как сложится их судьба в дальнейшем? Маленькие, не набравшие еще житейского опыта (их пока родители за ручку водят), они толком не умеют ни читать, ни писать. Казалось бы, какие уж тут могут быть серьезные проекты, тем более в такой, на первый взгляд, скучной и нудной сфере, как ПДД.

В этом состоит трудность № 1 – неверие и недоверие самим себе. Мы решили, что можно (и нужно) внедрять новые технологии обучения, главное здесь – заинтересовать детишек. В семь лет ребёнку гораздо более понятным является то, что он видит и наблюдает в своей ежедневной жизни, нежели некие абстрактные пояснения. Поэтому и был выбран проект по правилам дорожного движения, построенный в доходчивой, игровой форме.

Назвали мы его "Улица добрая и злая", поскольку улица нередко выступает злой, и даже жестокой по отношению к школьникам младших классов. Она не прощает ошибок, легкомыслия и доверчивости, жестоко карает тех, кто нарушает правила безопасного поведения.



Начинали с простых физкультминуток на уроках. Это, прежде всего, упражнения-игры «Светофорчик», «Трамвайчик», «Внимательный пешеход» и т. д. В ходе игр попутно решались задачи по координированию ребятами своих действий, развитию у них ловкости и внимания. Мы исходили из того, что, по данным исследований, наибольший положительный сдвиг в умственном развитии ребенка происходит именно на первом году обучения. А далее темпы его могут замедлиться, а интерес к учебе упасть вследствие недостаточного внимания к развивающей компоненте.

Трудность № 2. В силу возрастных особенностей у обучающихся еще мало знаний о культуре поведения на улице. Поэтому приходилось разрабатывать соответствующую тематику классных часов, включая не только беседы и просмотр презентаций, но также и сюжетно-ролевые игры типа «Представь себя водителем маршрутки, шофером автомобиля, сотрудником ГИБДД» и т. д., которые пользовались у учащихся большим успехом. Одновременно закладывалось умение адекватно, по-взрослому реагировать в нестандартных жизненных ситуациях. Как, например, поступить водителю автобуса, если в салоне много пассажиров, а на проезжую часть под колёса выскочил мяч? Подобных ситуаций можно придумать множество, а если дать детям возможность фантазировать и самим моделировать ту или иную обстановку, то частично решается и вопрос воспитания у них понимания опасностей и ответственности за свою жизнь и жизнь других людей.

Но это был только подготовительный период. Он подтвердил, что тема ребят заинтересовала, что литература, методический, иллюстративный, электронный и видеоматериал подобран, план мероприятий составлен. А что дальше?

Переход от теории к практическому этапу - это трудность №3. Где взять время для него, если учесть насыщенную нагрузку детей, а также загруженность школьного учителя? Все хорошо знают, как дети любят лепить, конструировать и рисовать. Поэтому нас выручили специальные уроки и занятия кружков дополнительного образования, которые я веду в школе, например, развивающий курс «Умники и умницы» и интеллект-клуб «Почемучки».

Начали с изготовления макетов «Дорога и транспорт».



Дружно рисовали картинки, лепили пластилиновые дома, деревья, пешеходов, дорожные знаки, доставали игрушечные машинки. Помимо всего прочего, такая работа хорошо формирует мелкую моторику ребёнка, развивает у него творческое воображение. Затем появился сообщество созданный из бумаги макет «Перекрысток».



Из рисунков, созданных на уроках ИЗО, мы изготовили предметно-обучающие книжки-самоделки. Слаженно трудились всем классом – сочиняли стихи, слоганы, а это - первые навыки коллективной работы.

Материала набралось много, и возникла трудность № 4: что с этим материалом делать, как его интегрировать в процесс обучения по теме? И здесь низкий учительский поклон родителям. Они подключились уже на этапе лепки. Причем не только родители, но и дедушки и бабушки.



Какой же проект без исследовательской работы? Но тема ПДД весьма специфическая. Что здесь можно исследовать? Так возникла трудность № 5, и её решили вместе – просто пошли наблюдать за движением и поведением пешеходов на улицах нашего района.



Такие целевые экскурсии с элементами тематического наблюдения не только помогали развивать у ребят способности предвидеть и предотвратить возможную опасность в конкретно меняющейся ситуации, но и помогали формировать у них патриотические чувства по отношению к родному городу. Ведь Москва – столица нашего государства, и она должна быть образцовой во всем. Дети сами выдвигают идеи: «Как сделать так, чтобы улицы и дороги были не только красивыми, но и безопасными?» Это предположение следует в русле проекта «Улица добрая и злая», а в результате все приходят к выводу: «Только общими усилиями, используя знания, умения, можно получить навыки безопасного общения со сложным миром столичных улиц и дорог».

В выступлениях детей мы все чётче видим и слышим воплощение общеизвестных и важных лозунгов: «Умеешь сам – научи других» и «Детский дорожно-транспортный травматизм – одна из серьёзнейших проблем любого района». А

если ребёнок делает и понимает такой вывод, значит, мы вправе говорить о зарождении у него потребности к соблюдению правил дорожного движения, формировании пусть еще детской, но уже правильной гражданской позиции.

Наш рассказ был бы неполным, если не упомянуть о необходимости налаживания доброго диалога с сотрудниками ГИБДД, чей практический опыт весьма востребован у учеников и может стать весьма полезным для закрепления полученных знаний. Непросто их пригласить на уроки, но очень желательно и полезно, для закрепления материала на фоне сильных впечатлений от близкого общения с настоящим полицейским.

И, возвращаясь к этапам пройденной проектной работы, могу с уверенностью сказать, что переживания, эмоции, яркие впечатления, полученные в ходе коллективной реализации проекта, помогли всем нам формировать у детей начальные знания о культуре поведения на дороге, позитивное отношение к базовым ценностям, помогли получить опыт самостоятельного интеллектуального действия. А дети наши – самые замечательные и умные, хоть ещё и маленькие.

«Заметки для ответственных родителей». Уверена, что ответственные родители, чьи детишки готовятся идти в первый класс, правильно поймут меня. Современная школа во многом отличается от той, в которой мы когда-то учились сами. И пусть они читают различные статьи об образовании, сайты и блоги в интернете, дабы лучше подготовиться и себя, и своего ребенка к «ученичеству». Это полезно, но реальный процесс обучения может оказаться вовсе не таким гладким и красочным, как в материалах Интернета и ТВ. Эйфория после Первосентябрьских шаров, бантов и цветов быстро улетучилась. Началась каждодневная рутина школьных будней. Уроки, доклады, кружки.

Тут возникает еще одна трудность - как самому понять, а затем доходчиво объяснить ребенку, что такое исследовательская работа в школе. Старшие знают, как готовить курсовые и дипломные работы, как составить техническое задание на разработку программного продукта, на доработку информационной системы. Но как должна выглядеть исследовательская работа, доступная и понятная первокласснику, сразу понять сложно. И без поддержки учителя и родителей здесь не обойтись. Заинтересовать детей, наглядно продемонстрировать предмет исследования, проявить терпение и выдержку при подготовке всех этапов проекта может только опытный учитель, обладающий высоким профессионализмом.

И вот, с заинтересованностью казалось бы разобрались, материала для дальнейшей подготовки проекта набралось достаточно. Возникает новая проблема - найти время для обработки материала. Современные дети после уроков посещают дополнительные занятия, кружки, музыкальные школы. И порой так устают, что после возвращения домой сразу готовятся ко сну. Тут приходится лавировать в ежедневном детском расписании в поисках времени, когда свободен и родитель, и ребенок. Чтобы совместными усилиями сделать и обработать фотографии для проекта, провести наблюдение на пешеходном переходе, подготовить презентацию, выучить текст к защите. В данном случае основной целью было максимальное привлечение ребенка на всех этапах работы.



Что дало это детям? Опыт полезной работы с гаджетами, компьютерными программами. Понимание постановки цели и важности ее достижения. Знакомство с долгосрочными задачами (одно дело выучить стихотворение к завтрашнему дню, и совсем другое – работа, которая занимает не одну неделю). Первая публичная демонстрация своих знаний и защита продуктов своей деятельности. Начальное знакомство с ораторским искусством и основами риторики.



Что дало это родителям? Иная практика взаимодействия со своими детьми, при которой ребята почувствовали важность своего участия в социально значимом проекте.

И самое главное, закладывается культурно-логическая основа для дальнейшей школьной, студенческой и взрослой самостоятельной жизни человека, где нужно уметь ставить цели, искать способы их достижения.



Поэтому, дорогие коллеги-педагоги и уважаемые родители! Не пугайтесь такой исследовательской и «научной» работы. Она позволит вам открыть в вашем ребёнке скрытые, потайные стороны его способностей и таланта. А работая с ним в "одной связке", вы получите возможность стать не только наставником и воспитателем своего чада, но и надежным соратником и другом на долгие годы.

Приложения к Проекту тоже интересны.

И неожиданным, но важным продуктом общего коллективного и дружного труда стало наглядное учебное видеопособие для изучения ПДД в начальной школе и детском саду. Его авторами стали родители - Куц Наталья Алексеевна и Нахаева Айжана Сулеймановна.



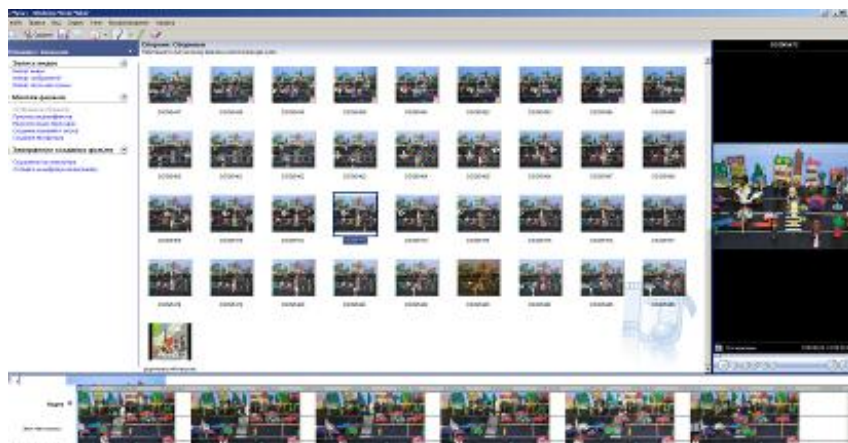
Дети очень любят смотреть мультфильмы. В этой связи было принято решение создать познавательное пособие в виде мультипликационного фильма. Для этого использовали технику пошаговой анимации: делали много фотографий, где герои немного изменяли свое положение по сравнению с предыдущим фотоснимком. В качестве объектов съемки использовали фигурки Лего и фигурки из пластилина, созданные детьми и взрослыми, макет дороги с пешеходным переходом, дома, деревья, светофоры, дорожные знаки, машины. Для фотосъемки был использован цифровой фотоаппарат Nikon D60. Штатив позволил делать снимки с одного ракурса. Фоном был лист бумаги для акварели, окрашенный в цвет неба. Далее - кропотливый труд по фотографированию с изменением местоположения всех движущихся объектов, а также ракурса съемки.

Нами было выбрано несколько тематических стихотворений о правилах поведения на дороге, которые дети озвучили на диктофон.

Обработку звуковой части пособия: обрезка аудиозаписей стихотворений, музыкальные вставки с разной громкостью в начале и конце вставок, формирование конечного звукового файла – делали в онлайн-редакторах, которые в большом количестве доступны в интернете.



Монтаж видеочасти и формирование окончательного фильма проводили в стандартной программе Windows Movie Maker. Фотографии сменяют друг друга в определенном порядке с определенной частотой с учетом озвученного стихотворения. В конце процесса обработки добавили титры и сохранили в подходящем формате, проигрываемом большинством операционных систем.



Более подробно познакомиться с нашим учебным пособием можно по ссылке <https://yadi.sk/i/xfaTjKYu3RyCFQ> .

© В.В. Грибкова, 2018

ХОЛОКОСТ - ОРУЖИЕ МАССОВОГО ИСТРЕБЛЕНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме ненависти людей к чуждым нациям. Автор анализирует аспекты национальных конфликтов и рассуждает об их причинах. В статье идет речь не только о менталитетах различных народов, их влиянии на жизнь людей, но и о том, как национализм истребляет жизни.*

***Ключевые слова:** нация, менталитет, истребление.*

***Annotation.** The article is devoted to the problem of hatred of people to alien Nations. The author analyzes aspects of national conflicts and discusses their causes. The article deals not only with the mentality of different Nations, their influence on people's lives, but also how nationalism destroys lives.*

***Key words:** nation, mentality, extermination.*

Для исследования такой, несомненно, важной и болезной для каждого из нас проблемы, как национальное притеснение, необходимо дать основные определения некоторым понятиям.

Нация - исторически сложившаяся часть человечества, объединенная устойчивой общностью языка, территории, экономической жизни и культуры.

Менталитет - совокупность умственных, эмоциональных, культурных особенностей, ценностных ориентаций и установок, присущих социальной или этнической группе, нации, народу.

Истребление – массовое уничтожение, ликвидация.

Еще в древнем Египте люди говорили: «Помни: только эта жизнь имеет цену!», подчеркивая тем самым высшую ценность человеческой жизни [4]. Как насколько же ценна человеческая жизнь сейчас?! Размышляя над этим вопросом, можно найти различные примеры принятия жизни как высшей ценности, но, к сожалению, очень редко попадаются примеры не просто опровергающие мысль древних мудрецов, но наоборот, показывающие ничтожность человека и неважность человеческих ценностей. Одним из таких примеров, сильнейшим образом поражающих меня, и заставивших задуматься, были исторические эпизоды начала XX века.

Во времена Второй Мировой войны в мире царил особая жестокость. Людей убивали самыми разнообразными и изощренными способами. Своими убийствами особо отличались нацисты, у которых одним из особых проявлений жестокости был «Холокост». Вспоминая те дни, и сейчас люди приходят в ужас. Многие семьи погибли, и их род прекратил свое существование. С момента окончания «Холокоста» люди спорили, было ли это ложь или правда. И в память всему происходившему они установили напоминания в виде различных памятников, вроде «Мемориала памяти убитых евреев Европы» в Берлине, или монументов

ты памяти в Белоруссии, Украине, Латвии. Они служат современникам для того, чтобы мы осознавали весь ужас, и никогда не повторяли его. Чтобы в современном обществе, где уровень смертности достаточно высок, смертей от нацистов и национальных убийств стало меньше.

Именно поэтому так важно раскрыть проблему геноцида, понять границу зла, увидеть, к чему может привести бесчеловечность, чтобы донести всю суть жестокости людей и попытаться убедить их не совершать столь жестокие поступки в наше время, ведь мир - это сумма поступков каждого и если каждый сейчас хоть на минуту задумается об ошибках прошлого, возможно это в будущем спасет человеческие жизни и заставит человека подумать о сущности человеческого бытия. Известно, что «специфика человеческого бытия состоит в том, что оно в своей сущности есть не что иное, как человеческая жизнедеятельность во всех ее проявлениях, что наполняет мир значением и составляет основу жизнедеятельности людей» [7].

Само понятие «Холокост» означает массовое истребление нацистами евреев во время Второй Мировой войны. Холокост является жестким примером человеческого геноцида.

Геноцид – уничтожение какой-либо этической группы. Между собой нацисты называли холокост «Шоа», что так же на иврите означает «катастрофа». Если начать искать корни холокоста, то удивимся, насколько глубоко они живут в человеческой истории. Нет, нет, история холокоста исчисляется не 5 – 10 тысячами лет истории человечества, она гораздо глубже. Корни холокоста исчисляются сотнями миллионов лет, еще дальше того времени, как появился человек разумный. Мы должны окунуться в ту глубину истории, когда только зарождалась жизнь, первые животные позывы и бессознательные аспекты нашей жизнедеятельности. Многие могут возразить: «Это уже абсурд, и зачем лезть так далеко? Это же не имеет отношения к человеческому обществу». Но тут я с вами не соглашусь. Объясню почему. Глупо спорить с тем, что праотцом холокоста является ненависть. Ненависть человека ко всему, что не похоже на него, таится глубоко в подсознании и даже бессознательных аспектах его психической деятельности. Различные племенные войны, расовое рабство, этническое превосходство подтверждают это» [1].

Жертвами этой катастрофы являлись те, кто жил на оккупированной территории в условиях нацистского режима, а также погибли в результате расстрела, либо в сопротивлении. Каковы были истинные причины ненависти нацистов, и такого жестокого истребления евреев не известна. Известно только то, что нацисты убивали всех евреев, их друзей, а также знакомых и семей.

Условно ученые выделяют 4 этапа по истреблению евреев:

«Первый - с момента, когда Гитлер стал рейхканцлером и до нападения на Польшу;

Второй - с момента включения Польши в состав рейха и до нападения на СССР;

Третий - с момента нападения на СССР до полного уничтожения гетто на территории Германии;

Четвертый - с начала массовой депортации евреев до конца войны» [2].

В доказательство того, что эти поступки нацистов были неразумными и античеловечными можно привести статистику, в которой говорится, что за все

годы холокоста нацисты истребили свыше шести миллион человек. Точная информация до сих пор не установлена. Этот факт закреплен в Нюрнбергском трибунале в 2000 г.

Нельзя согласиться с высказываниями людей, считающих, что кровавые убийства и расстрелы были ложью, что все было неправдой, Жорж Тей утверждал: «Не было газовых камер, значит, не было и холокоста...» [5].

«Людей, сбившихся в кучу, эсэсовцы, литовцы и украинцы теснят к "ванной комнате" и заталкивают туда в открытую дверь. Пол "ванной комнаты" металлический, на потолке установлены смесители воды. После того, как помещение было заполнено, эсэсовец подавал к полу электрический ток в 5000 вольт. Одновременно из смесителей подавалась вода. Короткий вскрик, и всё кончено. Главный врач, эсэсовец по фамилии Шмидт, через глазок проверял, мертвы ли жертвы. Открывалась вторая дверь и «команда трупососов» быстро убирала трупы. Всё было готово для следующей партии в 500 человек...» [3]. Но тот факт, что нацисты заставляли заключенных в концентрационном лагере работать до смерти на каменоломне полностью опровергает его слова и доказывает, что холокост - это антигуманный и неразумный, но все-таки существующий исторический факт.

Местные жители спасали этих евреев, укрывали их от нацистов, рискуя собственной жизнью. Вот настоящее проявление гуманизма, доброты и человечности.

Таким образом, холокост привел к невозместимым потерям в количестве свыше 6 миллионов человек, и все ради чего? Ответа на этот вопрос нет и по сей день, потому что реальной причины на то, чтобы истребить такое количество людей нет, и быть не может у нормальных разумных людей.

Но и по сей день происходят ужасные убийства, основанные на факте геноцида. Способствует в этом обширно развивающаяся реклама и СМИ. Они провоцируют людей, подталкивая их на жестокость по отношению к различным нациям. «Реклама все больше становится своеобразным средством формирования знания, собрав в себе огромный когнитивный потенциал» [8]. Социальная реклама, особенно в России, зачастую способствует развитию агрессии и может спровоцировать национальный конфликт. Другие страны, естественно, не являются исключением, но, как факт, российские СМИ в этом преуспевают. «Поток информации, которую дают современные медиаресурсы очень мощный» [6], и с этим нельзя не согласиться. Поэтому очень важно правильно понимать информацию, доносящуюся до нас из различных информационных источников, а также не проявлять агрессию и национализм по отношению к людям чужой нации.

Литература

1. Американский журнал «Лайф» за июнь 1945: статья о работе американских расстрельных команд [Электронный ресурс]. URL: https://www.liveinternet.ru/users/ru-an_info/post384715800 (Дата обращения: 12.05.2018).
2. Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org> (Дата обращения: 12.05.2018).
3. Жорж Тей: Освободить мир от бессовестной лжи [Электронный ресурс]. URL: http://holocaustrevisionism.blogspot.com/2013/01/blog-post_9109.html (Дата обращения: 12.05.2018).

4. 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. – МагГУ, 2011. – 180 с. / С. 42-48.
5. Настоящая история России [Электронный ресурс]. URL:<http://webhistoryrussia.ru/stati/238-kholokost-evropejskoe-rabstvo-20-veka> (Дата обращения: 12.05.2018).
6. Питько О.А. Внедрение информационных технологий в современное образование // В сборнике: ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян А.А.. 2015. С. 118-123.
7. Питько О.А. Виртуальная реальность как атрибут бытия человека // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 58-64.
8. Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.

© Е.А.Ахметова, 2018

УДК 629

И.В. Бачурин

*Московский политехнический университет,
г. Москва*

К ВОПРОСУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БЕСПИЛОТНЫХ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления повышения экологической безопасности беспилотных автомобилей. Уделяется особое внимание совершенствованию ДВС, применению альтернативных топлив, разработке беспилотных автомобилей с комбинированной (гибридной) энергетической установкой, совершенствованию электромобилей и др. Ключевыми проблемами обеспечения экологической безопасности на транспорте являются защита от загрязнения атмосферного воздуха, водных объектов, земельных ресурсов и недр, защита от транспортного шума, предупреждение экологических последствий чрезвычайных ситуаций и катастроф, снижение ущерба природным ресурсам, сохранение качества природной среды, обеспечивающее процессы саморегулирования и самоочищения от вредных для нее веществ.

Ключевые слова: беспилотные транспортные средства, экологическая безопасность, альтернативные топлива, электромобили.

Annotation. The main directions of improving the ecological safety of unmanned vehicles are considered in the article. Special attention is paid to the improvement of ICE, the use of alternative fuels, the development of unmanned vehicles with a hybrid (hybrid) power plant, the improvement of electric vehicles, etc. The key problems in ensur-

ing environmental safety in transport are the protection from pollution of atmospheric air, water objects, land resources and subsoil, transport noise, prevention of environmental consequences of emergencies and disasters, reduction of damage to natural resources, preserve the quality of the natural environment, which ensures the processes of self-regulation and self-purification from substances harmful to it.

Keywords: *unmanned vehicles, environmental safety, alternative fuels, electric vehicles.*

Проблемы экологической безопасности автомобильного транспорта являются составной частью экологической безопасности страны. Значимость и острота этой проблемы растет с каждым годом. С точки зрения наносимого экологического ущерба, автотранспорт лидирует во всех видах негативного воздействия: загрязнение воздуха – 95%, шум – 49,5%, воздействие на климат – 68%.

Экологические проблемы, связанные с использованием традиционного моторного топлива в двигателях транспортных средств, актуальны не только для России, но и для всех стране мира. Во многих странах мира приняты жесткие требования по экологизации автотранспорта. В настоящее время многие зарубежные моторостроительные фирмы взяли курс на решение задачи достижения нулевой (Zero) токсичности отработанных газов. Их многолетний опыт показывает, что добиться этого можно только в случае использования альтернативных видов моторного топлива. Именно поэтому, практически все перспективные экологически чистые автомобили, проектируются под альтернативные виды топлива.

Беспилотный автомобиль — транспортное средство, оборудованное системой автоматического управления, которое может передвигаться без участия человека. Несмотря на то, что разработка беспилотных транспортных средств в последнее время является одой из актуальных задач современности и в научно-технической литературе есть ряд интересных наработок, такие вопросы, как обеспечение безопасности, в том числе и экологической, остаются недостаточно разработанными.

Стандартные доказуемые гарантии безопасности — это минимальный набор требований, которым должен соответствовать каждый беспилотный автомобиль, и описание способов, как им соответствовать.

Значительные материальные затраты на создание экологически чистых машин связаны не с благородством и альтруизмом западных моторостроительных компаний, а определяются давлением государственных законов. Косвенно эти законы коснулись и Россию - к нам хлынул поток зарубежных автомобилей, которые в развитых странах были признаны экологически не безопасными, тем самым пополнив отечественный автопарк автомобилей, наносящих колоссальный ущерб экологии наших городов.

Роль государства в вопросах экологизации автотранспорта особенно красноречива видна на примере США. За последнее десятилетие в США принято ряд законодательных актов, в которых самое пристальное внимание уделяется проблеме улучшения экологической обстановки в городах и населенных пунктах. В их числе: Закон «Об альтернативном моторном топливе», Закон «О чистом воздухе», Закон «Об энергетической политике». На основе этих законов Министерство энергетики США значительно расширило научно-исследовательские работы в секторе потребления энергоресурсов в автотранспорте и разрабатывает новые

программы по ускоренному широкомасштабному использованию альтернативных видов топлив.

При разработке беспилотных транспортных необходимо сразу учитывать вопросы обеспечения экологической безопасности и либо перевода беспилотного автомобиля на альтернативные виды топлива. В вопросе «экологизации» автотранспорта основной упор делается на замещение нефтяного топлива природным газом. Это отчетливо видно по динамике изменения применения альтернативных моторных топлив в прогнозах на следующие 10 лет.

Проблема перевода автотранспорта на природный газ представляет собой решение комплекса сложных задач, среди которых и конструкторские решения, инфраструктуры (сети) заправочных комплексов; разработка и производство надежного газобаллонного оборудования; создание сервисной сети для обслуживания таких автотранспортных средств; правовое обеспечение и т.д. В связи с чем, программы газификации автотранспорта и улучшения экологической обстановки могут быть реализованы только при поддержке и непосредственным участие региональных властей.

Наиболее ощутимые результаты по экологизации дорожного транспорта и применению газовых моторных топлив достигнуты в г. Москве. Для реализации Программы №510-ПП "О дополнительных мерах по расширению использования газа метана в качестве моторного топлива" созданы Рабочая группа при Правительстве Москвы и «Фонд экологизации транспорта Мосэкотранс». «Фонд экологизации транспорта Мосэкотранс» осуществляет финансирование мероприятий по улучшению экологической обстановки в городе и контроль за целевым использованием средств, выделяемых на их реализацию. В настоящее время проделана огромная организационная работа, к участию в Программе привлечено более 100 предприятий и коммерческих структур, среди которых ОАО «НК Лукойл», ОАО «Газпром», РАО «ЕЭС», ОАО «НК Роснефть», КБ «Автобанк», КБ «Русский Банк Развития», Тюменская нефтяная компания и др.

В настоящее время единственным путем повышения экологичности автотранспорта является его перевод на природный газ, что обеспечит сокращение вредных выбросов в окружающую среду двигателями автомобилей до уровня, отвечающего жестким европейским нормам.

Таким образом, использование альтернативных видов топлива для автомобилей является наиболее рациональным, ресурсообеспеченным и экологически приемлемым путем повышения эффективности и экологизации автомобильного транспорта России и перспективным направлением развития беспилотных автомобилей.

Литература

1. Е.Криницкий. Экологичность автотранспорта должен определять Федеральный закон // Автомобильный транспорт, № 9, 2000.
2. Гурьянов Д.И. Экологически чистый транспорт: направления развития // Инженер, технолог, рабочий. №2, 2001.
3. С. Жуков. Природный газ – моторное топливо XXI века // Промышленность сегодня, №2, 2001.
4. Кириллов Н.Г. А воз и ныне там – проблема экологизации автомобильного транспорта Санкт-Петербурга // Промышленность сегодня, №11, 2001.

5. Бензин, потеснись // Фактор, №3, 2001.
6. Линьков С.А., Сарваров А.С., Бачурин И.В. Перспективы развития ветроэнергетики в России и за рубежом / Электротехнические системы и комплексы. 2013. № 21. С. 220-225.
7. Линьков С.А., Сарваров А.С., Бачурин И.В. Анализ систем управления синхронных электроприводов / Электротехнические системы и комплексы. 2014. № 2 (23). С. 25-28.

© И.В. Бачурин, 2018

УДК 616.2

**Н.А. Долгушина,
И.А. Кувшинова**

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

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЭТИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРГАНОВ ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ В ПРОМЫШЛЕННЫХ ГОРОДАХ

Аннотация. В статье проводится анализ распространённости у детей города Магнитогорска заболеваний органов дыхания (острой пневмонией, бронхиальной астмой, аллергическим ринитом, поллинозом) с целью изучения роли экзогенных этиологических факторов. Оценивается влияние химического загрязнения атмосферного воздуха на различные заболевания органов дыхания у дошкольников в зависимости от зоны проживания. Изучение влияния химического загрязнения атмосферного воздуха на заболевания органов дыхания у детей выявило умеренную прямую корреляционную связь между заболеваемостью дошкольников острой пневмонией, бронхиальной астмой, аллергическим ринитом, поллинозом и присутствием в атмосферном воздухе бенз(а)пирена, формальдегида, взвешенных веществ, диоксида азота.

Ключевые слова: заболевания органов дыхания, экзогенные этиологические факторы, дети, медико-профилактические мероприятия.

Annotation. The article analyzes the prevalence of respiratory diseases among children of the city of Magnitogorsk in order to study the role of exogenous etiological factors. The influence of chemical pollution of atmospheric air on various respiratory diseases in preschool children is assessed depending on the zone of residence. The study of the effect of chemical air pollution on respiratory diseases in children revealed a moderate direct correlation between the incidence of preschool children with acute pneumonia, bronchial asthma, allergic rhinitis, pollen and the presence of benzo (a) pyrene, formaldehyde, suspended substances, nitrogen dioxide in the air.

Keywords: respiratory diseases, exogenous etiological factors, children, medico-prophylactic measures

В современных условиях, на фоне экологической и социальной напряжённости, первостепенное значение приобретает задача сохранения и укрепления здо-

рevity подрастающего поколения. При этом роль эндогенных и экзогенных этиологических факторов нуждается в пристальном изучении для возможности своевременного реагирования и проведения профилактических мероприятий. Важное значение заслуживает оценка роли экзогенных экологических факторов в возникновении заболеваний у детей, проживающих на территориях с повышенной антропогенной нагрузкой. Особую важность проблема изучения антропогенного химического загрязнения на показатели здоровья населения приобретает в городах, поскольку, с одной стороны, они являются центрами сосредоточения промышленности и автотранспорта, а с другой – в них проживает большая часть населения страны [1].

Основными загрязнителями атмосферного воздуха в промышленных городах в основном являются такие вещества, как бенз(а)пирен, тяжёлые металлы, сернистый ангидрид, оксиды азота, оксиды и диоксиды углерода и др., источниками которых являются металлургические заводы, теплоэлектростанции и автотранспорт [2]. Эти загрязнения, попадая в атмосферу, могут распространяться на большие расстояния, при этом они частично рассеиваются, частично оседают на почву и водоемы, а в иногда могут образовывать искусственные биогеохимические провинции.

В промышленных городах загрязнение объектов окружающей среды обусловлено колоссальной эмиссией ксенобиотиков металлургическими заводами. Среди загрязнителей ведущие места принадлежат оксиду углерода, оксидам азота, сернистому газу, многокомпонентной пыли, полициклическим ароматическим углеводородам, в том числе, бенз(а)пирену [2; 3].

Биоэффекты от воздействия этих веществ описаны рядом авторов. Воздействие серосодержащих веществ приводит к повышению проницаемости клеточных мембран из-за перекисного окисления липидов. Также серосодержащие вещества способны инактивировать многие металлосодержащие ферменты. Доказано, что серосодержащие соединения, имея активные химические группы, легко вступают во взаимодействие с металлами и биологически активными веществами. Они приводят к достоверному снижению геминных соединений железа (гемоглобина, каталазы) и сывороточного железа, что стимулирует развитие эритроцитопении [4].

Таким образом, серосодержащие вещества, присутствующие в атмосферном воздухе, способствуют развитию в организме кислородного голодания, как за счёт эритроцитопении, так и за счёт снижения синтеза дыхательных ферментов, а также увеличивают заболеваемость населения болезнями органов дыхания.

Не менее токсичными для населения являются соединения азота. Диоксид азота оказывает раздражающее действие на дыхательную систему, что приводит к спазму бронхов. Хроническое воздействие данного соединения приводит к изменению клеток лёгкого и способствует развитию заболеваний [5].

Детский организм очень чувствителен к пыли и воздействию этих частиц на детей младше 14 лет по статистике ежегодно приводит к 50 миллионам случаев хронического кашля [6].

Одним из наиболее опасных загрязнителей атмосферного воздуха, присутствующего во многих промышленных центрах России, является бенз(а)пирен. Его токсичность проявляется в том, что он выступает в качестве дестабилизатора

клеточных мембран и поэтому может вызывать нарушение работы клеток организма.

Таким образом, атмосферный воздух промышленных городов загрязнён целым спектром химических веществ, способных оказывать негативное влияние на органы дыхания у детей, способствуя развитию и прогрессированию бронхолегочных заболеваний. Так как механизмы действия ксенобиотиков различны, то важно учитывать не только изолированное, но и совместное действие этих веществ на дыхательную систему детей.

Город Магнитогорск является типичным для Российской Федерации промышленным городом с высоким уровнем техногенного загрязнения окружающей среды. Общая площадь города составляет 375 км², площадь жилой застройки – 77,6 км², население города составляет 413 тысяч человек. Градообразующим предприятием города является ММК, его доля в структуре всех промышленных выбросов составляет более 80% [1; 2]. В городе находятся и другие промышленные предприятия, увеличивающие количество выбросов: цементный, метизный, калибровочный завод. Климатические и географические особенности города способствуют постоянному химическому загрязнению территории г. Магнитогорска.

По данным Магнитогорского филиала Южно-Уральского центра РАМН преобладающим источником загрязнения окружающей среды города Магнитогорска является атмосферный воздух. Качественный и количественный анализ химического загрязнения атмосферного воздуха с 2011 по 2015 годы проведён на основе архивных данных Магнитогорской Лаборатории по мониторингу загрязнения атмосферного воздуха.

Анализ загрязнения атмосферного воздуха проводился в соответствии с ГОСТом 17.2.3.-01-86 и РД 52.04.186-89 с определением суммарного показателя загрязнения атмосферного воздуха – Катм. [5]. Отбор проб воздуха проводился на 5 стационарных постах города: пост № 36 - посёлок Новосеверный, ул. Котовского д. 23 – 1-я зона; пост № 34 – ул. Пушкина д. 13 – 2-я зона; пост № 31 - пр. К. Маркса, стадион МГТУ – 3-я зона; пост № 33 - ул. Советская д. 160 – 4-я зона; пост № 35 - ул. Мичурина д. 136 – 5-я зона.

В анализ были взяты только те вещества, среднегодовые концентрации которых были выше ПДКс.г.: бенз(а)пирен, формальдегид, взвешенные вещества, диоксид азота. В анализ мы не включили вещества, концентрации которых были ниже гигиенических нормативов. Значения суммарного загрязнения атмосферного воздуха города были рассчитаны по коэффициенту $K_{атм.}$ как за отдельные годы исследования (с 2011 по 2015гг), так и в целом за 5 лет наблюдения [2]. Загрязнение атмосферного воздуха химическими веществами и уровень суммарного загрязнения ($K_{атм.}$) в различных зонах города приведён в таблице 1.

Таблица 1 - Загрязнение атмосферного воздуха химическими поллютантами (в долях ПДКс.г.) и суммарное загрязнение атмосферного воздуха различных зон города Магнитогорска

Химические поллютанты	Класс опасности	Зоны города					Значимость различий между 1 и 5 зонами
		1	2	3	4	5	
Бенз(а)пирен	I	5,9	5,2	4,6	3,8	3,4	p<0,05
формальдегид	II	4,3	3,8	2,8	2,5	2,1	p<0,05
Взвешенные вещества	III	3,2	2,6	2,3	1,8	1,5	p<0,05
Диоксид азота	II	1,6	1,5	1,4	1,2	1,1	p<0,05
Катм.		11,5	10,1	8,6	7,2	6,3	p<0,05

Как видно из представленной таблицы 1, концентрации бенз(а)пирена, формальдегида, взвешенных веществ и диоксида азота были выше гигиенических нормативов во всех пяти зонах города. Наиболее загрязнённой выявлена 1-я зона, находящаяся в Левобережном районе города и максимально приближенная к градообразующему предприятию города; наименее загрязнённой была 5-я зона, расположенная в Правобережной части города. Среднегодовые концентрации бенз(а)пирена, формальдегида, взвешенных веществ и диоксида азота в 1-й зоне были выше, чем в 5-й зоне. Различия имели статистическую значимость (p<0,05). Суммарное загрязнение атмосферного воздуха в 1-й зоне было в 1,83 раза выше по сравнению с 5-й зоной (p<0,05). Следовательно, на протяжении рассматриваемого нами периода в атмосферном воздухе находились химические вещества, которые могли способствовать развитию у детей заболеваний органов дыхания. Поэтому нами была проанализирована распространённость заболеваний органов дыхания у детей дошкольного возраста [3; 8], проживающих в различных зонах города, полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 - Распространённость у дошкольников города Магнитогорска заболеваний органов дыхания в зависимости от зоны проживания

Патология органов дыхания	Зоны города					Значимость различий*
	1 абс. (%)	2 абс. (%)	3 абс. (%)	4 абс. (%)	5 абс. (%)	
Острая пневмония	62(1,4)	43(0,87)	71(1,9)	34(0,9)	9(0,2)	p<0,05
Бронхиальная астма	78(1,7)	80(1,6)	116(1,8)	52(1,4)	58(1,4)	p<0,05
Хр. тонзиллит	1 (0,0002)	4(0,08)	5(0,8)	7(0,2)	0(0)	
Врожд. аномалии	4(0,1)	1(0,02)	0	0	0	
Алл. ринит + поллиноз	36 (0,8)	127(2,58)	202(3,11)	22(0,6)	11 (0,3)	p<0,05
Гипертрофия небных миндалин II-III степени	88 (2,0)	43 (0,87)	253 (3,9)	178 (4,75)	648 (15,2)	
Аденоиды II-III степени	32 (0,7)	73 (1,48)	38 (0,59)	38 (1,02)	130 (3)	
Хр. ринит	0 (0)	11 (0,22)	0	0	0	
Всего выявлено	301 (6,7)	382(7,76)	585(10,55)	331 (8,84)	856 (20,05)	
Всего осмотрено	4463 (100)	4921 (100)	6489 (100)	3743 (100)	4268 (100)	

* В таблице указаны только статистически значимые коэффициенты корреляции.

Изучение взаимосвязи распространённости заболеваний органов дыхания от уровня химического загрязнения атмосферного воздуха проведено при помощи корреляционного анализа.

Таким образом, выявлена прямая умеренная корреляционная связь между заболеваемостью дошкольников острой пневмонией и присутствием в воздухе бенз(а)пирена, формальдегида, взвешенных веществ, диоксида азота, а также уровнем суммарного загрязнения атмосферного воздуха (коэффициент корреляции по Спирмену $r=0,5$, $p<0,05$). Умеренная положительная корреляционная связь выявлена между заболеваемостью дошкольников бронхиальной астмой, а также аллергическим ринитом, поллинозом и наличием в атмосфере бенз(а)пирена, формальдегида, взвешенных веществ, диоксида азота, уровнем суммарного загрязнения атмосферного воздуха (коэффициент корреляции по Спирмену $r=0,7$, $r=0,6$, $p<0,05$).

Таким образом, атмосферный воздух города Магнитогорска загрязнён комплексом химических веществ, неблагоприятно воздействующих на дыхательную систему детей. На протяжении исследуемого периода суммарное загрязнение атмосферного воздуха города, рассчитанное по коэффициенту $K_{\text{атм}}$, характеризуется как значительное. Сравнение загрязнения воздуха как по отдельным веществам, так и по суммарному загрязнению, выявило наиболее загрязнённой 1-ю и 2-ю зоны города, которые расположены в Левобережном районе города. Оценка уровня загрязнения 3-й, 4-й и 5-й зон, расположенных в Правобережном районе города, показала наименее загрязнённую зону – 5. Следовательно, можно заключить, что химическая загрязненность атмосферного воздуха г. Магнитогорска в ряде случаев является одним из основных экзогенных этиологических факторов заболеваний органов дыхания у детей.

В работе приведены данные, показывающие не только изолированное, но и комплексное действие химических веществ на заболеваемость органов дыхания детей. Проведённое исследование диктует необходимость разработки и проведения медико-биологических и социально-педагогических мероприятий, направленных на укрепление состояния здоровья дошкольников промышленного города [8].

В качестве практических рекомендаций мы предлагаем ряд мероприятий медико-профилактического характера, среди которых проведение углублённых медицинских исследований по оценке функционального состояния дыхательной системы на базе детских центров здоровья с целью выявления начальных неблагоприятных сдвигов в организме детей, проживающих на территориях с высоким уровнем антропогенной нагрузки. На базе лечебно-профилактических учреждений рекомендуется выполнять медикаментозные (курс витаминов с микроэлементами, курс адаптогенов – элеутерококк, женьшень) и немедикаментозные (фитотерапия, массаж, ЛФК, мануальная терапия) мероприятия дошкольникам, проживающих на экологически депрессивных территориях с целью повышения резистентности организма. А также ряд рекомендаций по питанию дошкольников, среди которых, прежде всего, необходимость в усиленном, витаминизированном питании, богатом пектином и клетчаткой (содержатся во фруктах и овощах, обладающих сорбирующими свойствами). Учитывая, что в нашем промышленном городе в воде и почве содержится мало йода (вещество, участвующее в образовании гормонов щитовидной железы) и селена (антиканцерогенное вещество), необхо-

димо потребление бутилированной воды, йодированной соли, выращенных в других районах продуктов либо специальных препаратов. Кроме того, необходимо помнить, что овощи хорошо впитывают вредные вещества, поэтому выращенные на территории города овощи и фрукты желательнее не употреблять. И, конечно же, необходима физическая активность, особенно на свежем воздухе, хотя бы на выходных.

Авторы благодарят заведующую отделением организации медицинской помощи детям в образовательных учреждениях МУЗ «Детская городская поликлиника № 6 г. Магнитогорска», врача высшей квалификационной категории Н.К. Долидзе за возможность работы с первичными материалами (Результаты углублённого осмотра ДДУ).

Литература

1. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А. Оценка йодного дефицита у детей на территории Челябинской области и в городе Магнитогорске // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26628> (дата обращения: 30.08.2017).
2. Долгушина Н.А. Гигиеническая оценка влияния химического загрязнения атмосферного воздуха на морфофункциональное и психофизиологическое состояние дошкольников промышленного города: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Оренбург, 2011. – 24 с.
3. Суржиков Д.В. Гигиеническая оценка риска нарушения здоровья населения промышленного города от воздействия факторов окружающей среды / Д.В. Суржиков, В.Д. Суржиков // Гигиена и санитария. – 2007. – № 5. – С. 32-34.
4. Сетко Н.П. Биохимические изменения в организме рабочих, занятых в переработке многосернистого газа и конденсата // Гигиена и санитария. – 1998. № 2. – С. 17-18.
5. Ковальчук И.Ю. Оценка состояния здоровья населения районов области, прилегающих к крупному промышленному центру / И.Ю. Ковальчук // Гигиена и санитария. – 2009. – № 3. – С. 60-63.
6. Новиков С.М., Скворцова Н.С., Кислицин В.А. Влияние непродолжительных изменений погодных условий на риск для здоровья населения от загрязнения атмосферного воздуха. // Гигиена и санитария. - № 5. – 2007. – № 5. – С. 26-28.
7. Комплексное определение антропогенной нагрузки на водные объекты, почву, атмосферный воздух в районах селитебного освоения : Методические рекомендации / Утв. Госкомсанэпиднадзором РФ 26.02.1996. N 01-19/17-17.
8. Левшина Н.И., Санникова Л.Н. Педагогический мониторинг и диагностика: специфика применения в дошкольном учреждении // Тенденции формирования науки нового времени : Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 4 частях. Ответственный редактор А.А. Сукиасян. – 2014. – С. 137-140.
9. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников: монография / под ред. Левшиной Н.И. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та. им. Г.И. Носова.– 2015. – 329 с.

© Н.А.Долгушина, И.А.Кувшинова, 2018

РОЛЬ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, проблеме формирования у студентов профессионально-педагогической направленности на здоровьесбережение и обеспечение безопасности. Рассмотрены принципы организации пропедевтико-инклюзивной производственной практики будущих педагогов и дефектологов, основные направления работы и формируемые компетенции.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, здоровьесбережение, будущие педагоги, дефектологи, производственная практика.*

***Annotation.** The article is devoted to the problem of preparing future teachers for work in the context of inclusive education, the problem of forming students' professional pedagogical focus on health and safety. The principles of the organization of the pro-paedeutic-inclusive production practice of future teachers and defectologists, the main directions of work and the formed competences are considered.*

***Keywords:** inclusive education, health preservation, future teachers, defectologists, industrial practice.*

Практика с общенаучных позиций трактуется как целеполагающая деятельность — активность человека. Она имеет два выражения — предвосхищение, мысленное конструирование социально и индивидуально востребуемого результата деятельности и предустановление средств и способов его достижения. Обе эти мысленные ориентации взаимосвязаны и обеспечивают целостную модель (образ) результативного достижения как продукта деятельности. В науке понятие практики и деятельности, как правило, отождествляются [6].

В период обучения в вузе под влиянием преподавания общественных, специальных и других дисциплин, участия в общественной жизни у студентов развивается и формируется профессиональная направленность личности, то есть личная устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии. Именно в период педагогической практики в школе происходит становление профессионально-педагогической направленности у большинства студентов. Так, Мандаева А.Е. считает, что "показателями профессионально-педагогической направленности являются наличие интереса к педагогической деятельности и профессионально-педагогического самовоспитания" [5].

В контексте данных показателей можно предположить, что направленность будущих педагогов на здоровьесбережение и обеспечение безопасности в инклюзивном образовательном пространстве формируется в результате процесса профессионально-педагогического самовоспитания [5]. Данный процесс очень активно формируется в период прохождения студентами педагогической производственной практики. Для студентов направления подготовки "Педагогическое образование" и "Специальное (дефектологическое) образование" целесообразно включение заданий пропедевтико-инклюзивной направленности, акцентирующих внимание будущих педагогов на здоровьесберегающих аспектах педагогической деятельности и на важности обеспечения безопасности и комфортных условий для всех участников инклюзивного образовательного процесса [6, 7]. В процессе выполнения заданий студенты, обращая внимание на физиологические показатели здоровья детей, более обдуманно подходят к образовательному процессу. Снижение внимания, переутомление обучающихся сразу же выявляется в результате донозологической диагностики. Осознавая данные изменения, студенты более тщательно подходят к построению и организации учебного процесса, соблюдению санитарных норм и правил. К сожалению, практикующие педагоги не всегда уделяют должное внимание сохранению здоровья детей, игнорируют физминутки, не всегда поправляют детей, если они наклоняются во время письма слишком низко. В результате статического напряжения и длительного сидения за партой у детей нарушается осанка, создаются предпосылки для развития заболеваний опорно-двигательного аппарата. Практикующие учителя часто, в погоне за знаниями и результатами обучения, жалеют время на уроке для проведения физминуток, офтальмологических упражнений. И если не акцентировать внимание студентов на необходимости сохранения здоровья детей, то они подсознательно начинают копировать стиль учителя. Выполнение же заданий донозологической диагностической практики способствует формированию здоровьесберегающей профессионально-педагогической направленности, т.к. результаты диагностики заставляют задуматься над проблемой сохранения здоровья обучающихся.

Эффективность педагогической практики в значительной степени зависит от определения ее целей, задач, принципов, содержания и умелой организации, включая знание общих закономерностей развития личности в условиях инклюзивного образования. В связи с этим, способствовать адаптации будущего специалиста в условиях предстоящей профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве является целью педагогической практики, что, в свою очередь, позволит: глубоко изучить структуру и ход учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях в условиях инклюзивного образования по месту прохождения практики; углубить и закрепить знания, полученные студентами в вузе, приобрести новые знания, включаться в усложняющиеся виды практической деятельности; формировать умения и навыки, компетентности в подготовке и проведении уроков с использованием инновационных форм, методов, средств и технологий обучения и внеклассной воспитательной работы в условиях инклюзивного образования [1] и др.

Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков относится к производственной практике. Целями производственной практики являются формирование у студентов устойчивого интереса к выбранному направлению профессиональной подготовки, ознакомление обучающихся с процессом организа-

ции и содержанием коррекционно-образовательного процесса в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, должностных обязанностях специалистов и путях их взаимодействия в педагогическом процессе.

Задачами производственной практики – практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности являются формирование у студентов целостного представления о ребенке с нарушениями развития и основных видах деятельности логопеда в специальном образовательном учреждении: определение уровня речевого развития детей и диагностика речевых нарушений, профилактика и коррекция речевых расстройств, просвещение и консультирование родителей и педагогов по вопросам нормального и отклоняющегося речевого развития; приобретение обучающимися начальных практических умений, навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности [2, 3].

Для прохождения производственной практики – практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности необходимы знания, умения и владения, сформированные в результате изучения дисциплин гуманитарного цикла «Основы речевой культуры дефектолога», естественнонаучного цикла «Цитологические и биохимические основы физиологии», «Информационные технологии в специальном образовании» профессионального цикла «Педагогика», «Психология», «Введение в дефектологию», модуля «Медико-биологические основы дефектологии»: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Общесметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях», «Методология научного исследования».

Знания, умения и владения, полученные в процессе прохождения данной практики, будут необходимы для последующего прохождения производственной - преддипломной практики и более осознанного изучения профессиональных дисциплин «Специальная педагогика», «Специальная психология», дисциплин базового модуля «Основы нейропсихологии детей и подростков», обязательной дисциплины «Логопедия».

Производственная практика проводится на базе дошкольных и школьных специальных (коррекционных), общеобразовательных учреждениях, оказывающие логопедическую помощь, а также инклюзивных образовательных учреждений. Способ проведения - стационарный, осуществляется дискретно.

В результате прохождения производственной практики должны быть сформированы следующие компетенции:

ОПК-1 готовностью сознавать социальную значимость своей профессии, мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

ОПК-2 готовностью осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами;

ОПК-4 готовностью к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся, в том числе лиц с ОВЗ;

ПК-2 готовностью к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты;

ПК-3 готовностью к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья;

ПК-4 способностью к организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности;

ПК-7 готовностью к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением;

ПК-11 - способностью к взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры, с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья [2, 3].

Организация пропедевтико-инклюзивной производственной практики строится на следующих принципах [4, 5]:

- *принцип индивидуального подхода* предполагает всестороннее обследование учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей;

- *принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации)* является важным условием успешности инклюзивного образования, реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

- *принцип социального взаимодействия* предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга всеми участниками образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность как учебную, так и социальную для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума;

- *принцип междисциплинарного подхода*. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом;

- *принцип вариативности* в организации процессов обучения и воспитания - включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, то есть необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики;

- *принцип партнерского взаимодействия с семьей* - усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи, задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный

момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;

– принцип динамического развития образовательной модели детского образовательного учреждения. Например, модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства [4, 7, 8].

При принятии решения о разворачивании пропедевтико-инклюзивной практики в образовательном учреждении учитывается следующее [6]: наличие мотивации руководителя ОУ; психологическая готовность коллектива ОУ к инклюзии, предполагающая знакомство с основными ценностями, целями, методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними; наличие необходимых специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов) или договора с психолого-педагогическими и медико-социальными центрами о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ; наличие специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды; возможность повышения квалификации педагогов.

Основная цель образовательного учреждения в процессе становления пропедевтико-инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными образовательными потребностями.

Литература

1. Де Боэр А., Пийл С.-Дж., Миннаэрт А. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы: обзор литературы. // Международный журнал инклюзивного образования Вып. 15, № 3. - С. 331 — 353.
2. Гневэк О.В. К проблеме формирования и развития универсальных учебных действий обучающихся в общеобразовательной школе // Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего образования Уфа, 2015. - С.47-65.
3. Гневэк О.В. "Профессиональный стандарт педагога" как отражение требований Федеральных государственных образовательных стандартов школьного образования // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 144-148.
4. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сб. науч. тр. по результатам Всерос. науч. практ. конф., посвященной году экологии в России / под ред. С.В.Петрова и др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.
5. Мандаева А. Е. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 921-923.
6. Маслиева С. Н. Пропедевтико-инклюзивная педагогическая практика в системе профильной профессиональной подготовки в гуманитарном вузе [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 46-51.
7. Санникова Л.Н. Подготовка будущих специалистов дошкольного образования к реализации педагогической экспертизы: научная монография. - Уфа: РИО АЭТЕРНА, 2015. С. 159-179.

8. Чернобровкин В.А., Лызлова И.А. Развитие художественного мышления лингвострановедческими средствами в системе высшего образования // Международный научный исследовательский журнал International research journal. №12 (54) 2016 Часть 4. с. 52-54.

© И.А.Кувшинова, Т.Н.Галимзянова, 2018

УДК 159.9+316.77

Е.Ю. Макарова

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

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация.** Статья посвящена теоретическому изучению межличностных конфликтов в общении подростков. Здесь рассмотрены причины, типы, стадии протекания конфликта и их влияние на подростков и окружающих.*

***Ключевые слова.** Конфликт, подростковый возраст, причины, типы, стадии, межличностный конфликт.*

***Annotation.** The Article is devoted to the theoretical study of interpersonal conflicts in the communication of adolescents. The causes, types, stages of conflict and their impact on adolescents and others are discussed here.*

***Key words.** Conflict, adolescence, causes, types, stages, interpersonal conflict.*

Конфликт – неотъемлемая часть жизни человека, он играет важные роли в становлении индивида, формировании института семьи и любой организации, государства, общества и человечества в целом. В современном обществе роль конфликта столь велика, что во второй половине XX в. выделилась специальная наука — конфликтология, базирующаяся на достижениях философии, психологии и социологии.

Конфликты по характеру участников бывают: внутриличностные, межличностные, между личностью и группой, межгрупповые.

Проблеме изучения межличностных конфликтов среди подростков уделяется большое внимание среди исследователей, т.к эта тема действительно актуальна. Знания о межличностных конфликтах подростков со сверстниками, с родителями, учителями, основания возникновения этих конфликтов и системы их урегулирования представляет собой важный элемент в профессии педагога-психолога, социального педагога, специалиста по профилактике девиантного поведения.

Подростковый возраст (англ. Teenage period, adolescence) – период онтогенеза, переходный между детством и взрослостью. Выделился как некий достаточно значимый период развития только в XIX в. Рамки подросткового возраста соответствуют обучению детей в 5-8-х классах и включают возраст детей от 11-12 до 14-16 лет [1, с. 194]. Поскольку это особый, безусловно, важный период в жизни каждого человека, его уникальность передаётся и в других его названиях: «переходный», «трудный», «критический». Именно в этих словах отмечена сложность и

также большое значение проявляющихся в таком возрасте процессов развития, относящихся к этапу перехода от одного момента жизни к другому. Переход от детства к взрослости представляет собой основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период: физического, умственного, нравственного, социального. Ещё хочется отметить, что важность подросткового возраста определяется и тем, что в нём закладываются основы и отмечается формирование моральных и социальных установок личности, а также формируются базовые ценности. «Ценность, в широком смысле слова, трактуется философией как указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений, отсылающих мир к должному, целевому, смысловому осознанию» [5].

Как отмечает отечественный социальный психолог А. Г. Ковалев: «конфликт как естественное противоречие, возникающее между людьми, порождается проблемами личной и социальной жизни, противоречиями интересов, взглядов, социальных установок людей» [3].

Чтобы понять, что представляет собой конфликт, необходимо уделить немного внимания его структуре и элементам. Элементы в межличностном конфликте представляют собой: субъекты и всё, что к ним относится, характер, мотивы и многое другое. Структура конфликта — это сложные взаимосвязи между его элементами. Элементы и структура подвержены изменениям, ведь конфликт постоянно находится в развитии.

Так, можно выделить три стадии протекания конфликта:

- 1) предконфликт (скрытый этап; появление самой проблемной ситуации);
- 2) конфликт (противодействие в активной стадии, которое, в свою очередь, делится на три фазы: инцидент, эскалация, сбалансированное взаимодействие);
- 3) послеконфликтная ситуация (завершение противостояния и налаживание отношений между участниками конфликта).

В межличностном конфликте можно выделить и субъекты – это те участники конфликта, которые борются за своё мнение, интересы для достижения поставленной цели. Объект межличностного конфликта – то, на что претендуют его участники. Абсолютно любой межличностный конфликт в своём завершении имеет разрешение. А вот разрешение это, его формы/пути зависят от стиля поведения субъектов. Эту часть конфликта называют эмоциональной стороной и считают ее наиболее важной. «Знание основ психологии позволяет более детально и основательно понять предпочтения» [6] выбора стратегии поведения ребенка в конфликтной ситуации.

Межличностный конфликт подростков – это ситуация, когда подростки с различными взглядами и чертами характера совсем не могут ладить друг с другом, их взгляды и цели в корне различаются.

Самый трудный возраст для учителей и родителей – подростковый возраст. Критическим он является и для самих подростков. Девиантное поведение подростков приносит много хлопот всем окружающим людям.

Но можно отметить и позитивное влияние конфликтов в подростковом возрасте. Итак, для чего они нужны? Для развития личности конечно. Ведь, когда человек находит решение конфликту, происходит переход на новую ступень развития.

Что хочется сказать, подводя итоги? Конфликт — это сложный социальный феномен. Ведь в нём могут почувствовать самые разнообразные субъекты (инди-

виды, группы, общины, страны и так далее). Разнообразие элементов конфликта формирует всю трудность определения его понятия.

Подростковый возраст отмечается физиологическими и психологическими изменениями детей. Ведь авторитетом для подростков становятся сверстники, общение с ними играет главную роль. Также в этом возрасте начинают активно развиваться необходимые знания, умения и навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права. Формируются коммуникативные качества.

Умение же устанавливать контакт с окружающими, находить друзей, стремление заниматься общественной деятельностью, помогать близким, друзьям, проявлять инициативу в общении способствует развитию конструктивных отношений, стремлению к поиску путей примирения.

У подросткового возраста есть такая особенность – состояния, которые изначально проявляются временно, впоследствии закрепляются и становятся устойчивыми свойствами личности. Исходя из данного утверждения, взрослым, которые занимаются воспитанием подростков и/или строят с ними коммуникацию, следует не подавлять конфликты между подростками, а наоборот формировать у них качества общения, объективную самооценку и здоровую критичность к окружающим, а также развивать навыки конструктивного взаимодействия.

Литература

1. Божович Л. И., Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Драгунова Т. В., Психологические особенности подростка. Возрастная и педагогическая психология / Т. В. Драгунова. — М.: Академия, 2011. — 356 с.
3. Ковалев А. Г., Психология личности / А. Г. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
4. Лисина М. И., Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии / М. И. Лисина. — М.: Просвещение, 2013. — 324 с.
5. Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.
6. Питько О.А. Техники НЛП в рекламной деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-3. С. 581-584.

© Е.Ю. Макарова, 2018

**СЕКЦИЯ
"ПЕДАГОГИКА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ"**

УДК 37.037.1; 793.327

Л. Н. Эйдельман

*Негосударственное образовательное учреждение
«Учебный центр фитнеса «Натали»,
г. Санкт-Петербург*

**РОЛЬ МЕТОДОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ
ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРИМЕНЕНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ
И ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются различные уровни методологии, научные подходы к решению проблем интегрированного применения танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности в сфере физического воспитания детей.*

***Ключевые слова:** методология, научные подходы, танцевальная деятельность, физкультурно-оздоровительная деятельность.*

***Annotation.** The article considers different levels of methodology, scientific approaches to solving problems of integrated application of dance and sports and recreational activities in the field of physical education of children.*

***Keywords:** methodology, scientific approaches, dance activity, sports and recreational activities.*

Методология в широком смысле – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; применительно к научному познанию – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Она даёт характеристику компонентов научного исследования: объекта, предмета анализа, задачи исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для решения поставленных задач, формирует представления о последовательности движения исследователя в процессе решения задач [1].

В методологии педагогического исследования выделяют теоретическое и методологическое знание. Ю.Ф. Курамшин отмечает, что «теория направлена на получение знания о самой действительности, а методология направлена на процесс получения знания» [3, с. 34-37]. Различия между этими знаниями носят не абсолютный, а функциональный характер. В системе методологического знания, согласно общепедагогическому подходу, выделяют четыре уровня методологии.

Общепедагогическая методология выступает как содержательное основание методологического знания, определяя мировоззренческий подход к процессам познания [2]; аккумулируя в себе знания о сущности человека, природы и обще-

ства, выполняет познавательную и мировоззренческую функцию для формирования «социокультурных» подходов к развитию человека в единстве природных (биологических) и социокультурных (духовных) потребностей [4, с. 20]. Философские знания способны хранить, воспроизводить культурно-значимую информацию и трансформировать её не только в теорию, но и непосредственно в педагогическую практику. Философский принцип системности свидетельствует о том, что все явления природы и общества находятся в тесной взаимосвязи, взаимообуславливают друг друга, что позволяет объединить философско-культурологические, психолого-педагогические знания о танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности. Философско-мировоззренческие позиции интегрированного применения танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности формируются на основе интегрированного применения следующих педагогических подходов:

- исторический подход к разработке теоретических и методических положений интегрированного применения танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности в сфере ФВ детей позволяет выявить источники и предпосылки возникновения этого вида деятельности, закономерности её развития в настоящем и будущем, дать полное и адекватное описание изучаемых явлений;

- культурологический подход к исследованию педагогического потенциала танцевального искусства позволяет проследить эволюцию взглядов на понятия «физическая культура» и «танцевальное искусство» в силу их родовидового соотношения; выявить взаимосвязь танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности; обосновать возрастание социокультурного компонента в оздоровлении подрастающего поколения.

Общенаучная междисциплинарная методология включает как содержательные общенаучные концепции, выполняющие методологические функции, общенаучные процедуры и приёмы научного познания, так и формальные разработки и теории, связанные с решением широкого круга методологических задач. Общенаучный междисциплинарный уровень методологии в исследовании представлен системным подходом. И это не случайно, так как разобраться в огромном потоке информации при изучении танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности как целостном явлении можно только на основе определённых общих подходов и принципов, среди которых системный подход играет важную роль. Системный подход, как известно, нацеливает на синтез в познании, при котором объединённо отражаются те свойства и связи изучаемых явлений, которые выражают их целостность – качественное отличие целого от его составных частей. Системное исследование танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности, способствует целостному осмыслению понятия «интегрированное применение танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности», позволяет представить в единстве его различные стороны, раскрыть структуру и системообразующие связи. На основе этого подхода можно осуществить интеграцию теоретико-методических, психологических, социологических, педагогических, медико-биологических и других знаний о танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности, что, в конечном счете, позволяет сформировать системное представление о понятии «интегрированное применение танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности».

Конкретно-научная методология содержит совокупность методов, принципов, процедур исследования, применяемых в той или иной дисциплине; включает в себя выявление проблемы специфической для научного познания в конкретной области. На данном уровне методологии применение деятельностного подхода к анализу понятия «интегрированное применение танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности» позволило обосновать исследуемую проблему, осуществить выбор темы исследования, разработать содержание и определить критерии её эффективности. Деятельностный подход к интегрированному применению танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности заключается в проявлении следующих признаков: заданная цель предстаёт как идеальный конечный результат; творческий процесс приносит радость познания; оригинальные формы занятий раздвигают традиционные организованные рамки физкультурно-оздоровительной деятельности; расширенное функциональное наполнение, обуславливает качество теоретической и практической стороны в этой деятельности [5, с. 195-199].

Предметно-тематический уровень методологии представляет собой установление подходов к решению конкретных задач исследования, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. Интегрированное применение танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности в сфере ФВ детей нельзя рассматривать как развитие общезначимого явления или объекта, т.к. в значительной степени эта деятельность основывается на индивидуальном представлении педагогом сути своей деятельности, оценке им уровней готовности и способностей обучающегося к восприятию этого вида деятельности, а также результата воздействия целого ряда условий и факторов, действующих в этой разнообразной деятельности и её подсистеме. В этом случае, необходимы личностный, феноменологический и социологический подходы, составившие в исследовании предметно-тематический уровень методологии. Личностный подход проявляется в равноправном сотрудничестве и диалоговом взаимодействии между педагогом и ребёнком, феноменологический - раскрывает связь сущности понятий «танцевальная деятельность» и «физкультурно-оздоровительная деятельность» в процессе развития личности ребёнка, социологический - ориентирует на создание комфортного социального пространства ребёнка.

Обобщая вышесказанное необходимо отметить, что методология интегрированного применения танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности характеризуется единством философских, общенаучных и конкретно-научных принципов, подходов и методов научного познания. Представленные подходы методологии исследования позволяют показать интегрированное применение танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности в сфере ФВ детей как интегративно-целостную, самостоятельную деятельность, направленную на построение социокультурной комфортной среды для развития целостной личности, систематизацию культурного содержания в ФВ детей, являющегося неотъемлемым элементом физкультурно-образовательного пространства.

Литература.

1. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
2. Каган, М.С. Философия культуры как теоретическая дисциплина. –СПб., 1998. – 448 с.
3. Ю.Ф. Курамшин Роль методологии в решении проблем акмеологии спортивных достижений // Актуальные проблемы теории и практики физической культуры : межвуз. сборник / Отв. ред. В.И. Григорьев. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2002. – С. 34-37.
4. Николаев, Ю.М. Теория физической культуры: современные подходы: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Олимп-СПб., 2010. – 20с.
5. Эйдельман, Л.Н. Концептуальный подход к конструированию креативно-оздоровительной деятельности в условиях дополнительного образования детей // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 1 (119). – С. 195-199.

© Л.Н. Эйдельман, 2018-05-30

УДК 001

Т.В. Алпатова

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ НАУЧНОЙ УСТАНОВКИ СОЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПРОИЗВОДСТВА НАУКИ В ОБЩЕСТВЕ

***Аннотация.** В данной статье затрагивается тема о формировании научной установки сознания у индивида, которые включают в себя глубокие экскурсы и историю культуры, которое показывает благотворное воздействие научного знания на общество.*

***Ключевые слова:** образовательная функция, установки, воспроизводства науки.*

***Annotation:** this article touches on the theme of the formation of a scientific mindset in the individual, which includes deep digressions and cultural history that shows the beneficial impact of scientific knowledge on society.*

***Keywords:** educational function, attitudes, reproduction of science.*

Актуальность темы является победа научного сознания, в этой борьбе самоочевидность научных истин. И эта борьба позволяет индивиду верить в собственную правоту и противостоять традиционному способу мышления. Общество - форма объединения людей, обладающих общими интересами, ценностями и целями. Наука — область человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности. Основой этой деятельности является сбор фактов, их постоянное обновление и систематизация, критический анализ и, на этой основе, синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи с конечной це-

лью прогнозирования. Те гипотезы, которые подтверждаются фактами или опытами, формулируются в виде законов природы или общества.

«Актуальность выбранной темы заключается в том, что» [2], начиная с конца XIX столетия, наука становится не просто системой знаний и методологических приемов, но и переходит в важнейший фактор экономического, духовного и технического развития общества. Это изменение положения в науки, отразилось на ее внутренней организации, которая стала ориентироваться на получение практических результатов, что в конечном итоге превратило науку в важнейший социальный институт. В то же время значительным образом расширилось воздействие научного сознания на мнения общества. Наука приобрела большое влияние практически на все слои общества, что потребовало от нее дополнительных затрат на расширение и углубление своей образовательной системы, в частности, на совершенствование средств популяризации научных знаний.

Но какими бы инновационными не были бы средства убеждения индивида, аргументы в пользу выбора объясняющей установки сознания с эпохи Нового Времени в целом остались неизменными. Эти аргументы связаны с представлением о природной и социальной реальности как совокупности предметов и явлений, которые подчиняются определенным законам, и с пониманием человека в качестве свободной личности, способной при получении необходимых знаний управлять многими процессами внешнего мира. Здесь следует отметить, что такое понимание человека не является чем-то само собой разумеющимся.

Как подчеркивал В.С. Степин в своем труде «Теоретическое знание», «идеал творческой, суверенной автономной личности занимает одно из приоритетных мест в системе ценностей техногенной цивилизации. Мы, родившиеся и живущие в мире техногенной культуры, воспринимаем это как нечто разумеющееся. Но человек традиционного общества не принял бы этих ценностей. В традиционном обществе личность реализуется только через принадлежность к какой-либо определенной корпорации, будучи элементом в строго определенной системе корпоративных связей. Если человек не включен, в какую ни будь корпорацию, он не личность. В техногенной цивилизации возникает особый тип автономии личности: человек может менять своим корпоративные связи, он жестко к ним не привязан, может и способен очень гибко строить свои отношения с людьми, включаться в разные социальные общности, а часто и в разные культурные традиции» [4].

Формирование научной установки сознания обязательно у индивида включает в себя более или менее глубокие экскурсии в историю культуры, которое показывает благотворное воздействие научного знания на общество. Важнейшей причиной победы научного сознания в этой борьбе признается самоочевидность научных истин, которая позволяет индивиду верить в собственную правоту и противостоять традиционному способу мышления. Тем самым человек, включенный в научную установку сознания, сразу настраивается на проверку критических выводов, делаемых обыденным мышлением.

Главной силой, убеждающей индивида в правоте научной установки сознания, является научно-технический прогресс, который показывает достижения человека, его пути и средства важнейших практических целей. В этой связи научное познание, устанавливающее закономерности развития предметов, рассматриваются лишь как первый шаг в процессе достижения данных целей. Отсюда можно сделать вывод, представляющий итог предварительного знакомства индивида

с задачами, которые стоят перед научным знанием: «Наука ставит своей конечной целью предвидеть процесс преобразования предметов практической деятельности (объект в исходном состоянии) в соответствующие продукты (объект в конечном состоянии). Это преобразование всегда определено существенными связями, законами изменения и развития объектов, и сама деятельность может быть успешной только тогда, когда она согласуется с этими законами. Поэтому основная задача науки - выявить законы, в соответствии с которыми изменяются и развиваются объекты» [4].

Выявлением законов функционирования природных объектов занимаются естественные и технические науки, тогда как изменения социальных объектов входит в компетенцию общественных наук. Для индивида, который включается в научную установку сознания, именно понятие закона представляется легко усваиваемым, потому что оно, во-первых, используется обыденным сознанием, а во-вторых - иллюстрируется с помощью определённых фактов.

Настраивая человека на прослеживание тех или иных закономерностей, сознание погружает его не только в чувственно-наглядную, а затем и идеальную предметность, но и обучает определенным понятиям восприятия вещей, процессов и явлений, прививает ему способность оставаться в реальности устойчивые связи, повторяющиеся факты и события. Из вышесказанного можно сделать, что научное познание является результатом действия установки рационального сознания, которая в рамках ограничения и схематичности не может претендовать на то, что служит отражением действительности. Поэтому в обучении индивиду прямо указывается, что наука в полной мере не может заменить собой другие формы постижения мира, в частности, религию, мораль, философию, искусство, но зато она способна предоставить рациональные схемы объяснения процессов и явлений, протекающих в объективной, и в субъективной реальности.

При уяснении индивидуальным сознанием понятия закона особое внимание уделяется важному факту, что научные законы часто отстоят на значительном расстоянии от практических потребностей человека. И именно установление закономерностей между сверхчувственными предметами является коротким путем к получению практических выгод. Так, В.С. Степин в качестве примера воздействия чисто теоретических закономерностей на прикладную сферу деятельности человека отмечает, что «постановка внутри научных проблем и их решение в рамках фундаментальных теоретических исследований физики привели к открытию законов электромагнитного поля и предсказанию электромагнитных волн, к открытию законов деления атомных ядер, квантовых законов излучения атомов при переходе электронов с одного энергетического уровня на другой и т.п. Все эти теоретические открытия заложили основу для будущих способов массового практического освоения природы в производстве» [4].

Такого рода примеры с одной стороны, подчеркивают различие между эмпирическими и теоретическими законами, а с другой - показывают важность изучения последних. Таким образом, сознание индивида подводится к необходимости перехода от познания чувственных вещей, к рассмотрению чисто умопостижимых предметов и закономерностей их функционирования.

Раскрывая тему о научной предметности, объясняющая установка сознания в процессе обучения настраивает индивида на различение реальных и эмпирических объектов. Если реальные объекты, фиксируются в чувственном восприятии,

то эмпирические объекты возникают в рациональной познавательной деятельности человека и представляют собой отвлеченные схемы, которые соединяют те или иные существенные признаки разных реальных объектов. Индивидуальное сознание, установившее различие между реальными и эмпирическими объектами, совершает значительный шаг вперед на пути включения в научную установку сознания. Эта перестройка сознания с обыденного на научный способ мышления закрепляется в языке.

Научный язык, который на первых этапах установки сохраняет связь с естественным языком постепенно, путем включения в него новых терминов, утрачивает свою связь с чувственно воспринимаемыми вещами, становится строгим, специализированным и, наконец, превращается в искусственный язык. Еще одним важным шагом усвоения научной установки сознания является обучение индивида восприятию объектов. В противоположность эмпирическим объектам, так или иначе сохраняющим связь с чувственным восприятием, теоретические объекты имеют чисто умопостигаемую природу. При этом символическое изображение теоретических объектов, как правило, не сводится к их значению. Например, графическое изображение точки или окружности не может в полной мере отразить определения данных предметов геометрии, что указывает на их сверхчувственный характер. Умозрительная природа теоретических объектов, тем не менее, не означает полного отрыва от чувственной реальности, поскольку в этом случае было бы невозможно получение практических результатов, являющихся одним из важнейших критериев истинности научной установки сознания. Поэтому между теоретическими объектами науки и природными процессами все же прослеживается определенная, хотя и не всегда явная связь.

В силу данного обстоятельства задача человека, реализующего образовательную функцию научного сознания, т.е. преподавателя, заключается в том, чтобы указать индивиду, включающемуся в научную установку, на наличие подобных связей. Так, В.С. Степин, иллюстрируя подобного рода отношения, указывает на возможность проведения аналогии между понятием «силы» и конкретными взаимодействиями чувственно-наглядных объектов. В этом и подобных ему случаях восприятие теоретических предметов обучающимся индивидом облегчается тем, что он рассматривает их в качестве описания реальных процессов, протекающих в природе. Конечно, такое понимание нельзя признать вполне адекватным природе теоретических объектов, но на определенном этапе обучения индивида оно играет положительную роль. Но, конечно же, главным средством успешного усвоения научной установки является коммуникация между индивидуальным сознанием и научной предметностью. Для этого необходимо, чтобы индивид выработал в себе способность преодолевать свою привязанность к чувственно-наглядным предметам и научился признавать самоочевидность положений науки. «Из этого следует, что социальное познание, как ценностно-смысловое освоение и воспроизведение человеческого бытия выполняет когнитивные функции» [3].

Разъясняя данный этап реализации научной установки сознания, французский мыслитель Г. Башляр подчеркивает: «Образование научного разума является не только реформой обычного знания, но еще и некоей конверсией интересов. Именно в этом состоит суть принятия научной установки. Она требует отказа от первоначальных ценностей; она предстает как преследование интересов столь далеких, столь отличных от обыденных, что становится понятным тот факт, что

они столь запросто презираются теми, кто практикует установку на непосредственное и которые «существуют», отталкиваясь от первоначальных ценностей, от тех ценностей» [1].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что если побудительным мотивом включения в научную установку сознания служило для индивида стремление достичь определенных практических выгод. На этапе установления коммуникации с предметом познания обучаемый должен отказаться от исходных мотивов, обиденного способа мышления, привычных ценностных ориентиров и подчинить свое внимание прослеживанию логики развития того или иного процесса, явления или закономерности.

Литература

1. Башляр Г. Поэтика пространства // Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства. - М., 2004. - С. 7-212.
2. Питько О.А. Аспекты создания и продвижения персонального бренда современного политика // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-6. С. 1163-1165.
3. Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.
4. Степин В.С. Основания науки // Степин В.С. Теоретическое знание. - М., 2000. - С.185-292

© Т.В.Алпатова, 2018

УДК 373

Н.М. Башкатова
МДОУ «ЦРР-д/с №160»,
г. Магнитогорск

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассмотрена проблема развития межличностных отношений детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры. Показана роль разработанного автором комплекса сюжетно-ролевых игр «Гармония в игре», в формировании межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, дошкольный возраст, межличностные отношения, актуальности проблемы, комплекс сюжетно-ролевых.

Abstract: In the article the problem of development of interpersonal relations of children of preschool age by means of a plot-role game is considered. It shows the role of the complex of role-playing games developed by the author, "Harmony in the game", in the formation of interpersonal relations in children of senior preschool age.

Key words: *story-role game, preschool age, interpersonal relations, relevance of the problem, complex of plot-role.*

Дошкольный возраст – особо ответственный период в воспитании, он является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время во взаимоотношениях ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом, влияющим на развитие личности ребенка. Общение детей – необходимое условие полноценного развития ребенка. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений. Следует отметить, что немаловажную роль в этом отношении играет дошкольное учреждение.

Большую роль в формировании межличностных отношений дошкольников оказывает сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра является одной из главных игр детей дошкольного возраста. Именно в этих играх дети развивают эмоциональную, творческую сферу, применяют на практике полученные знания об окружающем, учатся взаимодействовать с коллективом, правильно общаться друг с другом.

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие отечественные исследования. Одни из них направлены на изучение теории ролевой творческой игры (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, С.Л. Рубинштейн, Ф.И. Фрадкина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, и т.д.). В других определяются особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (В.Н. Аванесова, В.Р. Беспалова, З.М. Богуславская, Е.И. Удальцова, Б.И. Хачапуридзе и т.д.). Третьи раскрывают значение игры в художественном воспитании детей (Н.В. Артемова, П.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, и др.) [1, 3]. Однако проблема формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры в исследованиях педагогов и психологов практически не встречается. Исходя из актуальности проблемы и недостаточной разработанностью ее в практике, мы разработали комплекс сюжетно-ролевых игр по формированию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста «Гармония в игре» (игра в «Космонавты»,

«Остров сокровищ»; «Семья» (стирка, уборка, приготовление еды, прием гостей и т.д.); обыгрывание профессий «Я – репортёр», «Я фотокор-респондент»; игры – интервью «Я беру интервью у воспитателя, мед.работника, повара, сверстников», «Кому что нужно для работы»).

Цель - формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Нами был выбран следующий путь осуществления задач:

- Изучить новинки психолого-педагогической и методической литературы по проблеме.

- Обогащать предметно-развивающую среду группы посредством создания центров детской активности.

- Определить перспективы работы: составить комплекс сюжетно-ролевых игр с детьми.

Комплекс сюжетно-ролевых игр с детьми строится на следующих принципах:

1. Системность. В течение учебного года образовательная деятельность по программе должна проводиться систематически. Педагоги могут гибко распределять ее содержание в течение дня.

2. Интеграция программного содержания. Комплекс может быть реализован как самостоятельная парциальная программа. В то же время он может выступать составной частью какой-либо комплексной программы. При этом содержание комплекса органично вписывается в канву содержания основной комплексной программы, реализуемой в дошкольном образовательном учреждении. Выбор наиболее подходящей модели зависит от общей организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Вместе с тем для большей эффективности необходимо максимально использовать разнообразные формы работы: специально организованные занятия, игры и развлечения, отдельные режимные моменты, связанные, например, с организацией питания (культура поведения за столом), проведение гигиенических процедур и т.д. Главное, чтобы комплекс сюжетно-ролевых игр естественно и органично интегрировалась в целостный педагогический процесс.

3. Координация деятельности педагогов. Этот принцип тесно связан с принципом интеграции. Тематические планы воспитателей и освобожденных специалистов должны быть скоординированы таким образом, чтобы, избегая повторов, последовательно во времени разворачивать определенные темы.

4. Преемственность взаимодействия взрослых с ребенком в условиях дошкольного учреждения и в семье. Очень важно, чтобы педагоги, еще до начала своей работы, объяснили родителям ее цели и задачи. Для эффективной реализации комплекса «Гармония в игре» родители могут беседовать с ребенком на конкретные, предложенные педагогами темы, выступать активными участниками педагогического процесса.

Комплекс сюжетно-ролевых игр рассчитан на детей старшего дошкольного возраста, при составлении которого мы опирались на ООП ДО нашего учреждения, разработанную на основе примерной программы «От рождения до школы» (Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) [4] и сборник методических материалов «Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста» (автор Н.В. Краснощёкова) [2].

Главной задачей комплекса игр является развитие положительных форм общения между детьми старшего дошкольного возраста в творческих играх. Применяя методы для формирования игрового взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в сюжетно-ролевой игре, мы пришли к выводу, что необходима определённая последовательность в работе с детьми и поставленное подкрепление практической деятельностью представлений детей о способах игрового взаимодействия со сверстниками способствует: совершенствованию ролевого поведения; воспитанию умений понимать и принимать действия сверстника, оказывать помощь при возникновении трудностей.

Литература

1. Краснощёкова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощёкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 251 с.
2. Кувшинова И.А. Гендерное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольных образовательных

- учреждений [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования /Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика – Синтез, 2014. – 368 с.

© Н.М. Башкатова, 2018

УДК 159.99

Ю.Р. Валиева

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

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие и критерии психологического благополучия личности, раскрываются причины эмоционального дискомфорта. Авторы предпринимают попытки сравнить понятия «комфорт» и «дискомфорт», выделив для этого критерии.*

***Ключевые слова:** благополучие, психологическое благополучие личности, критерии психологического благополучия личности, эмоциональный дискомфорт, психологическая гармония, гармоничная личность, личностный рост.*

***Annotation.** The article discusses the concept and criteria of psychological well-being of the individual, reveals the causes of emotional discomfort. The authors try to compare the concepts of "comfort" and "discomfort", highlighting the criteria.*

***Key words:** well-being, psychological well-being of a person, criteria of psychological well-being of an individual, emotional discomfort, psychological harmony, harmonious personality, personal growth.*

Личность в процессе личностного роста сталкивается с проблемами, мешающими ее благоприятному развитию. Актуальными, важными производственными проблемами являются конкуренция, стрессы, депрессии, профессиональное выгорание. Они препятствуют профессиональному росту, замедляя его, учебно-профессиональная среда и др. – все это для человека являются областями проблем при изучении психологического благополучия. Возникает необходимость создания условий для его формирования. Перейдём к изучению этого понятия и разберём его компоненты.

Считается, что благополучие — это спокойное течение жизни без несчастий, неудач. Синонимом психологического благополучия выступает душевный комфорт, при котором имеет место слаженность психических процессов и функций, ощущение внутреннего равновесия и целостности.

Критериями психологического благополучия личности являются [3]:

1) объективная успешность (здоровье)— физическое, психическое социальное, духовное, эмоциональное.

2) субъективное (эмоциональное) переживание. Основными видами переживаний являются эмоции, аффекты, чувства, настроения.

Лучше всего благополучие, комфорт можно осознать, понимая, что же такое дискомфорт. Выделим несколько причин эмоционального дискомфорта:

1) Нарушение межличностных отношений. Например, неприятные соседи, ущемление и порицание со стороны других, конфликты с начальством, затруднения в общении.

2) Внутрличностные проблемы - это сложность самовыражения, чувство одиночества и безысходности, недостаток инициативы и энергии.

3) Социально-бытовой компонент – это могут быть, например, транспортные проблемы, интенсивно поднимающиеся цены.

4) Незащищенность от перегруженности делами. Это проблемы заботы о состоянии здоровья каждого члена семьи, перегруженность домашними обязанностями и др.

Что же свойственно для «гармоничной личности»? Для неё характерно внутреннее состояние, которое сбалансировано и позволяет налаживать оптимальные взаимоотношения с окружающим её миром.

Для каждого человека огромное значение имеет психологическая гармония (комплексная характеристика человека, проявляющаяся в эмоциональной сфере личности, мотивации, в психических процессах и поведении) [4].

Психологическая гармония связана с личностным, духовно-личностным, психическим аспектами жизни человека.

Критериями гармоничности состояния личности являются [3]:

1) преобладания положительного эмоционального тона;

2) поддержание социального, физического, психического, духовного здоровья (здоровый образ жизни);

3) организация оптимального процесса жизнедеятельности (удовлетворение жизнью в целом, умеренность стремлений);

4) устойчивого продуктивного развития (высокий уровень самореализации);

5) согласия с самим собой, людьми, взаимопонимание с неживой и живой природой.

Итак, для роста человека как личности необходимо постоянное повышение квалификации, личностное саморазвитие (самообучение, прохождения семинаров, курсов). Ведь, известно, что «в современном профессиональном мире специалист должен постоянно продвигать себя, дабы оставаться востребованным» [1].

Всё это должно быть реализовано с помощью усердной работы над собой — осознания и принятия себя, собственных чувств, переживаний, связанных с проблемами бытия. Достичь всего этого можно прохождением тренингов личностного роста, самосовершенствованием и др. «Из этого можно сделать вывод о том, что все знания, которые мы получаем» [2] так или иначе «встраиваются» в нашу личность.

Таким образом, психологическое благополучие личности является важным условием ее конструктивного развития и функционирования.

Литература

- 1.Питько О.А. Самореклама в построении успешной карьеры // Инновационное развитие современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян А.А.. Уфа, 2015. С. 120-122.
- 2.Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.
- 3.Чигаева В. Ю. Современные теории социального благополучия / В.Ю. Чигаева. - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2014. С. 228.
- 4.Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности. Психологическая диагностика, 2005 г., №3, С. 95-123.

© Ю.П.Валиева, 2018

УДК 378

**С.Г. Гареев,
Д.А. Каплина**

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

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается влияние физической культуры на умственное развитие студентов. Физические нагрузки представлены как основной фактор, позволяющий улучшить умственную работоспособность студентов во время их обучения в Университете.*

***Ключевые слова:** здоровье, физической активности, умственной работоспособности, физической активности, обмена веществ.*

***Annotation.** In this article the influence of physical culture on the mental development of students is examined. Physical loads of retail are presented as a stage of the main factor, peculiarities allowing to improve the establishment of the mental efficiency of the factors of students in the distribution of the time of their training services at the University.*

***Keywords:** health, physical activity, mental realization, physical exercise, metabolism.*

Здоровье - это самое главное. Хорошее здоровье является необходимой основой для реализации личности социальных и биологических функций.

Проблема действенного изучения нового материала - одна из самых больших проблем, с которой сталкиваются студенты, изучающие, как учиться в старшей школе, вопрос о способности адаптировать напряженность в новой бизнес-среде, которая развивается на фоне высокого эмоционального стресса, встречаясь с большим рядом конкретных сведений, в нехватке витаминов и гиподинамии [7, с.59].

Эмоциональный и психический стресс приводят к разнообразным изменениям в деятельности дыхательной и сердечно-сосудистой системы, и других органов и систем, что приводит к проблемам с стрессоустойчивости и здоровьем. Обучение нагрузке в различных аспектах, включая психофизиологические и социально-психологические компоненты, является более известной областью исследований.

Одним из условий для создания и улучшения адаптации к психическому стрессу является физическая активность, которая может осуществлять свою деятельность как мертвый и оптимальный фактор иррационального применения [6, с. 208]. Физический стресс вызывает изменения в разных функциях организма, влияя на умственную работоспособность, внимание, быстрое мышление и объем обрабатываемой информации [7, с. 57]. Наилучший выбор физических упражнений, позитивно влияет на психические процессы формирования психологической устойчивости к насыщенной интеллектуальной деятельности. Для этого вам следует выполнять физические упражнения с наиболее благоприятной продолжительностью и интенсивностью, что увеличит их умственную работоспособность.

Важным параметром личности является его интеллект. Интеллект - это способность мышления, рационального знания. Интеллект характеризует умственные способности, образование и развитие, которые происходят на протяжении всей жизни, но в основном в годы средней школы и университета. Любая физическая активность приводит к улучшению метаболических процессов в организме [3, с. 169].

Приемлемые нагрузки повышают умственную и физическую работоспособность. В то же время мы не должны забывать, что значительное увеличение объема и насыщенности интеллектуальной и физической активности принуждает человека не быть текущим и снижать производительность [4, с. 75].

В то же время скорость обработки информации замедляется, память и усвояемость теоретического материала ухудшаются. Приближение усталости - это сигнал, предупреждение о начале усталости тела [4, с. 77]. Многие исследователи работают над изучением многочисленных аспектов физической активности и умственных способностей.

В то же время наилучший уровень двигательной активности, в которой человеческая интеллектуальная деятельность достигает своей высшей точки, пока не определена. Как и в Научно-исследовательском институте гигиены и охраны здоровья детей и подростков, за последние годы число здоровых студентов уменьшилось в пять раз. Ранее резкое ухудшение состояния здоровья молодого поколения привело к несовершенству и низкому уровню существующей системы физического воспитания детей, в центре которой нет принципа единства психического и физического развития [5, с. 131].

Продуктивная активность мозга требует устойчивого тонуса различных систем организма, которые почти состоят из мышц. При помощи работы мышц и головного мозга поступает большое количество нервных импульсов, пополняет их и продолжает работать. Во время выполнения интеллектуальной работы в организме увеличивается электрическая активность мышц, что передает стресс в скелетные мышцы. Чем больше стресса на мозг, тем лучше чувствуется психический стресс, тем более напряжены мышцы [6, с. 178].

Ухудшение двигательной активности приводит к снижению метаболизма и информации, вызванной мозгом, при помощи мышечных рецепторов, что вызывает путаницу в регуляции функции мозга и функциональности всех органов. Таким образом, только за счет развития костно-мышечной системы, для того, чтобы остановить нарушение осанки, стимуляцию дыхательной и сердечно-сосудистой системы, может обеспечить условия для естественного роста и развития растущего организма [7, с.160]

Во время упражнений требует усилий и скоординированных движений мышц шеи, часто напряженных, а также процедур для лица и речи, а их работа довольно тесно связана с нервными центрами, ответственными за внимание, эмоцию и речь. При длительном и интенсивном стрессовом стрессе постепенно перемещается от пальцев ног до мышц плечевого пояса и плеч. Потому что нервная система имеет тенденцию активировать кору головного мозга и поддерживать эффективность [2, стр. 150].

В процессе проведения такой работы приводит к увлечению эффективности, в результате прекращения начала процесса, снижая действенность, поскольку кора головного мозга неспособна справиться с все более нервным возбуждением и начинает распространяться по всей мышечной системе. Чтобы избавиться от этого, освобождение мышц от ненужного стресса может быть связано с физическими упражнениями, активными движениями [1, стр. 94].

Во время напряженной интеллектуальной деятельности в организме, выражение лица сосредоточено, сжатые губы, и это более важно, чем яркие эмоции и трудные задачи. Во время усвоения нового материала в теле бессознательно изогнуты мышцы, которые выпрямляют и изгибают коленный сустав. Это связано с тем, что импульсы, пришедшие стрессом, мышцами и центральной нервной системой, активизируют мозг и помогают поддерживать желаемый результат [9, стр. 109].

Работоспособность мозга и нервной системы может быть очень длительной, переменным напряжением и сокращением различных групп мышц с ритмической релаксацией и растяжением.

Этот тип движения свойственен, работает, гуляет, катается на коньках, катается на лыжах. Предпосылки для активной интеллектуальной деятельности, обучения, мозга и тренированного тела, мышц, которые могут помочь нервной системе преодолеть умственные нагрузки. Значительным моментом в этой ситуации является точное решение этого уровня двигательной активности, приводящее к лучшему способу достижения максимальной продуктивности - нежелательно.

Результат полного выздоровления возможен только при конкретном уровне стресса, что соответствует уровню физической подготовленности человека. С небольшими физическими нагрузками результат не будет иметь большого эффекта. Слишком сильное напряжение приводит к перегреву и значительному снижению активности.

Активность и стабильность внимания, памяти, переработки информации о восприятии зависит от уровня физической подготовки организма. Физические качества организма, такие как: выносливость, скорость, гибкость, прочность, в основном зависят от хода психических процессов. Таким образом, правильно подобранная физическая нагрузка до, во время и после завершения интеллекту-

альной активности напрямую воздействует на интенсивность функциональности мозга.

Краткое изложение проделанной работы: можно сказать, что создание воздействия на умственную деятельность, насыщенное физическое упражнение происходило в процессе активизации защитных процессов, что является важным средством для изучения и улучшения умственной деятельности.

Такие подвижные упражнения, как лыжи, движущиеся рюкзаки и т. д., содействуют расширению механизмов и методов адаптационных процессов в головном мозге. Можно с уверенностью сказать, что способы развития здоровья и общей физической активности, такие как физическая культура и спорт на уровне общего развития, благоприятно действуют на успеваемость учащихся.

Литература

1. Абаскалова Н. П. Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе «школа — вуз»: автореф. докт. дис., Барнаул, 2004. — 148 с.
2. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма. — М.: ФК и С., 2005. — 176 с.
3. Булич Е. В. Физиолого-гигиеническая характеристика влияния занятий физическим воспитанием на умственную работоспособность и психоэмоциональную устойчивость студентов. Ученые записки — СГУ, 2011,- 320 с.
4. Виленский В. И. Физическая культура студента. — М: Гардарики, 2005, — 110 с.
5. Гущина С. В. Состояние здоровья учащихся в высших учебных заведениях // Проблемы здоровья человека. Развитие физической культуры и спорта в современных условиях: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. — 180 с.
6. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Здоровьесбережение и безопасность студентов в период адаптации к условиям профессионального учебного заведения // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. 329 с. / С. 207-209.
7. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. К вопросу о здоровьесбережении студентов-первокурсников в период адаптации к условиям высшего учебного заведения // 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 : МГТУ, 2017. – 198 с. / С. 56 – 60.
8. Поливский С. А. Стимуляция двигательной активности. — М.: Здоровье, 2007. — 216 с.
9. Поливский С. А., Кабачков В. А., Профессиональная направленность физического воспитания в вузах. — М: Высшая школа, 2005, — 190 с.

© Гареев С. Г., Каплина Д. А.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. В статье раскрыт опыт использования здоровьесберегающих технологий в группе раннего возраста дошкольного учреждения. Автор рассказывает о методах и приёмах своей работы по охране здоровья детей в условиях детского сада и работе с родителями в данном направлении.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровый образ жизни, семья, система, физическое развитие.

Annotation. The article reveals the experience of using health-saving technologies in the early age group of a pre-school institution. The author tells about the methods and techniques of his work on protecting the health of children in a kindergarten and working with parents in this direction.

Keywords: health preservation, healthy lifestyle, family, system, physical development.

Задача раннего формирования культуры здоровья актуальна, своевременна и достаточно сложна. Как укрепить здоровье наших детей? Каким образом способствовать формированию физической культуры детей? Как привить навыки здорового образа жизни? Когда это нужно начинать?

Дошкольный возраст – период формирования жизненно важных умений и навыков, необходимых ребенку для его полноценного развития. Привычка к здоровому образу жизни – это главная привычка, аккумулирующая результат использования имеющихся средств физического воспитания дошкольника, для решения оздоровительных и воспитательных задач. Дошкольное учреждение и семья призваны в дошкольном детстве заложить основы здорового образа жизни, используя различные формы работы. Ведь именно до семи лет идет интенсивное развитие органов у человека и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер. Важно на этом этапе начать формировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Многие философы, ученые отводили и отводят в ряду ценностей жизни первое место здоровью. В. Вересаев, известный русский врач и писатель, так оценивал здоровье: «...с ним ничего не страшно, никакие испытания, его потерять – значит потерять все». «Здоровье – это вершина, которую должен каждый покорить сам» - так гласит восточная мудрость.

Сегодня сохранение и укрепление здоровья детей – одна из главных приоритетных задач детского сада. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт в реализации образовательной области «Физическое развитие» направлен на решение следующих задач:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей;

- воспитание культурно-гигиенических навыков;
 - формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.
- Решать задачу охраны и укрепления здоровья и у детей раннего возраста в нашей группе обеспечивает система здоровьесберегающих мероприятий:
- развитие культурно-гигиенических навыков;
 - ежедневные утренняя гимнастика и закаливающие процедуры;
 - организация двигательной активности (подвижные игры в группе и на прогулке);
 - создание предметно-развивающей среды, направленной на оптимизацию двигательной активности детей в группе и на участке;
 - взаимодействие с семьей.

Для этого в группе в течении трёх лет формировался методический кейс физкультурно-оздоровительной направленности «Здоровячок», где подобраны потешки, прибаутки, стихи, картинки для рассматривания, сюжетно-ролевые и дидактические игры на соответствующую тему, сценарии физкультурных досугов, совместные семейные проекты, информационные буклеты, опыт отдельных семей по воспитанию здорового ребёнка, циклы конспектов непосредственно образовательной деятельности по физическому развитию с интеграцией других образовательных областей.

Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни у детей раннего возраста мы начинаем со знакомства значимости разных органов человека для его нормальной жизнедеятельности: глаза - смотреть, уши – слушать, нос – нюхать, язык – пробовать (определять) на вкус, руки – хватать, держать, трогать, ноги – стоять, прыгать, бегать, ходить; голова – думать, запоминать; туловище – наклоняться и поворачиваться в разные стороны. Важно, чтобы ребёнок приучался все части тела содержать в чистоте (мыть руки с мылом перед едой, после туалета, умываться, чистить зубы) и пользовался только своими расческой, полотенцем, носовым платком. Успешно решать задачу воспитания культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста помогает использование в режимных моментах художественного слова : разучивание потешек « Водичка, водичка», « Ай лады, лады, не боимся мы воды.»; чтение произведений: А. Барто « Девочка чумазая», К.Чуковский «Айболит », «Мойдодыр»; заучивание четверостиший «Мыло», «Полотенце», «Расческа», «Носовой платок». Помочь детям ориентироваться в правильном выборе не только полезного для здоровья, но и в отказе от всего вредного помогают дидактические игры «Съедобное – несъедобное», «Что полезно, а что нет»; сюжетно – ролевые игры: « Искупаем куклу Таню», «Угостим зайчика морковкой»; беседы: «Здоровье в порядке, спасибо зарядке», «Чистота – залог здоровья». Коллективное художественное творчество: рисование - «Раскрасим огурчик», лепка «Овощи с огорода», коллективная аппликация « Фрукты и овощи».

В нашей группе каждое утро начинается с утренней зарядки, цель которой – создавать бодрое, жизнерадостное настроение у детей, укрепление мышечной системы, развитие сноровки, физической силы.

Утренняя зарядка помогает сгладить адаптационный период у детей раннего возраста. Во время гимнастики мы используем разнообразные пособия: мячики, ленточки, кубики, флажки, погремушки, колокольчики, игровые массажёры « Су – Джо». Используется обязательно музыкальное сопровождение. Проводится

комплекс бодрящей гимнастики после дневного сна, закаливающих процедур, направленных на профилактику плоскостопия, укрепление защитных сил организма:

- босоногохождение;
- ходьба по массажным коврикам после дневного сна;
- мытье прохладной водой рук по локоть, шеи;
- фитотерапия в период вспышек простудных заболеваний;
- комплексы по закаливанию: «Пальчики», «Насос», «Тачка», «Обезьянка», «Силач», «Таракан», «Карусель».

Дети, регулярно посещающие детское учреждение, более подвижны и имеют преимущества перед детьми, редко посещающими детский сад в силу тех или иных причин: они выглядят более жизнерадостными, общительными, уверенными, менее подвержены стрессу и напряжению, лучше спят, и реже болеют. Этому способствуют регулярные занятия физкультурой, подвижные игры в группе и на прогулке, физкультурные праздники и досуги.

Работа с родителями для нас является важной составляющей всего образовательного процесса, ведь от нашего сотрудничества многое зависит. С первых дней нашего знакомства с родителями мы рассказываем о том, чем занимаемся с детьми в нашей группе, обращая особое внимание на вопросы, связанные со здоровьем детей. Все медицинские и закаливающие процедуры проводим с согласия родителей (законных представителей). Стараемся довести до родителей понимание того, что они являются ярким примером для своих детей. Совместно с родителями реализуем оздоровительные проекты: «Папа, мама, я – спортивная семья!», «В здоровой семье – здоровый ребенок», «Поделитесь своим опытом», направленные на формирование компетентности родителей в использовании здоровьесберегающих технологий для укрепления здоровья детей раннего возраста. Совместно с родителями обновляем и пополняем физкультурный уголок как стандартным, так и нестандартным оборудованием. Родители охотно посещают: «Дни открытых дверей», «Декады здоровья», активно участвуют в совместных спортивных мероприятиях.

Таким образом, в результате выстроенной системы здоровьесбережения с использованием метода – кейса физкультурно-оздоровительной направленности «Здоровячок» в группе раннего возраста отмечается:

- сглаживание адаптационного периода у вновь поступающих детей;
- снижение частоты заболеваемости на одного ребенка;
- повышение интереса у детей к подвижным играм и упражнениям;
- укрепление партнерских отношений с родителями.

Литература.

1. Воробьева М. Воспитание здорового образа жизни у дошкольников / М.Воробьева // Дошкольное воспитание. - 1998. - №7. - 7с.
2. Здоровый дошкольник: социально оздоровительная технология 21 века /сост. Ю.Е. Антонов, М.Н.Кузнецова и др.- М.: Гардарики. 2008. - 164 с.
3. 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 конфе-

- ренции / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.Б.Плотниковой. – Магнитогорск : МаГУ, 2011. – 180 с. / С. 42-48.
4. Кувшинова И.А., Мелихова О.В. Особенности организации групп здоровья на базе санатория-профилактория в черте промышленного города // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы : Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Магнитогорск : МаГУ, 2011. – 180 с. / С. 91-94.
 5. Кувшинова И.А., Новак А.В. Безопасность ребенка при встрече с незнакомыми людьми // 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 : МГТУ, 2017. – 198 с. / С. 48 – 52.
 6. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.
 7. Общеобразовательная программа «От рождения до школы», Н.Е. Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. Москва. Мозаика – Синтез. 2011.
 8. Основы медицинских знаний: конспекты лекций для студентов социально-гуманитарного направления / Авт.-сост. И.А. Кувшинова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 96 с.
 9. Узорова О.В., Нефедова Е.А. «Пальчиковая гимнастика». Москва. АСТ «Апрель» № 2003. - 127с.
 10. Ушакова В.Т. Сотрудничество с семьей в вопросах оздоровления дошкольников //Дошкольная педагогика.- 2010.- №8.- с.55 -56.
 11. Шорыгина Т.А. Беседы о здоровье: Методическое пособие. – М., 2014.

© Ю.П.Гревцева, 2018

УДК 373

И.Н. Локтева
О.А. Чичушкина
МДОУ» ЦРР –д/с № 160»
г.Магнитогорск

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В данной статье педагоги группы раннего возраста делятся своим опытом. Именно ранний возраст является чувствительным периодом для развития восприятия цвета, развития мелкой моторики руки, слухового восприятия, в свою очередь это ведет к развитию таких важных процессов как память, мышление, воображение ребенка. В статье рассказывается о методах и

приёмах, которые используются в своей работе для развития сенсорных способностей у детей раннего возраста.

Ключевые слова: *сенсорика, дидактическая игра, память, мышление, предметно-развивающая среда.*

Annotation. *In this article, teachers of an early age group share their experiences. It is early age that is a sensitive period for the development of color perception, the development of fine motor skills, auditory perception, which in turn leads to the development of such important processes as memory, thinking, and the imagination of the child. The article describes the methods and techniques used in their work to develop sensory abilities in young children.*

Keywords: *sensorics, didactic game, memory, thinking, subject-developing environment.*

Сенсорный чувственный опыт служит источником познания мира. В раннем детстве ребёнок особенно чувствителен к сенсорным воздействиям. Развитие ощущений и восприятий начинается именно в раннем возрасте.

Следуя требованиям к структуре образовательной программы дошкольного образования по ФГОС в пункте 2.6. говорится, что « содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей». Одна из пяти областей – познавательное развитие «предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.)...». Содержание сенсорного воспитания в раннем возрасте в основном должно быть направлено на развитие зрительного, осязательного восприятия, умения действовать с предметами. Это достигается через решение следующих задач: формирование перцептивных действий, формирование у детей систем сенсорных эталонов, формирование умений самостоятельно применять перцептивные действия и системы эталонов в практической и познавательной деятельности.

Таким образом, актуальность выбранной нами темы заключается в том, что познание человеком окружающего мира начинается с ощущения и восприятия, развитие которых начинается именно в раннем возрасте и влияет на возникновение таких познавательных процессов как память, воображение, мышление.

Темой сенсорного развития у детей занимались такие педагоги как: Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е. И. Тихеева, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков, Э. Г. Пилюгина и другие. Так, например, Л. А. Венгер отмечает, что для полноценного сенсорного развития необходимо исключить практику знакомства детей раннего возраста с двумя - тремя цветами и формами и требовать запоминания и правильного употребления детьми их названий. В настоящее время проблемой сенсорного развития детей раннего возраста занимается педагог-психолог Е.А. Янушко. Она разработала авторскую методику по сенсорному развитию де-

тей раннего возраста, которая способствует формированию правильных представлений о сенсорной среде и эталонах. В своей работе мы используем эту методику, и решаем задачи обучения детей сенсорным эталонам при помощи разнообразных дидактических игр. Дидактические игры (от слова «дидактика» - обучение) - это обучающие игры. Организует их педагог, решая задачи развития сенсорных эталонов.

Обучение детей сенсорным эталонам ведется на занятиях, в индивидуальной работе, самостоятельной деятельности. При использовании разных дидактических игр.

В своей работе мы используем такие дидактические игры как: «Разложи по цвету», «Наливаем воду», «Угадай мелодию», «Помоги Ёжику собрать грибы», «Игры с прищепками», «Убери машинку в гараж», «Расстегни пуговичку». Так же в своей работе мы используем игры и упражнения с предметами. Игры с предметами основаны на непосредственном восприятии детей, соответствуют стремлению ребенка действовать с предметами и таким образом знакомятся с ними. В играх с предметами дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов, величиной, цветом. При ознакомлении детей с природой в подобных играх используют природный материал (семена растений, камушки и т.д.). Это вызывает у детей живой интерес и активное желание играть.

Так же в своей работе мы используем игры с кинетическим песком, крупами и разноцветными камешками для эмоционального равновесия и релаксации. «Выкладывание картинки из круп», «Соберём бусы из макарон», «Рисуем манкой узоры на подносе». Занятия с песком усиливает желание ребенка узнать, что то новое, экспериментировать и работать самостоятельно. Это способствует развитию «тактильной» чувствительности как основы «ручного интеллекта». Более гармонично и интенсивно развиваются все высшие психические функции.

Рационально организованная предметно-пространственная развивающая среда в группе способствует полноценному формированию у детей умений и навыков в различных видах деятельности, в том числе и в сенсорном развитии детей. В нашей группе это следующие центры:

Центр сенсорики. В нём мы расположили разнообразие: мозаики, кубики, камешки, пуговицы, трубочки, ткани и материалы разных фактур, прищепки, ёмкости с крупами (манка, гречка, рис). Здесь же находится дидактический стол. Он расположен так, чтобы к нему можно было подойти с другой стороны. Стол наполнен дидактическим и игровым материалом: объёмные геометрические фигуры, предметы вкладыши, стержни для нанизывания колец, различного цвета и величины, желобки для прокатывания шариков, коробочки для проталкивания различной формы. За дидактическим столом могут одновременно играть 2-3 человека. Дети с удовольствием играют с играми-вкладышами: «Большие маленькие», «Собери фрукты», «Одень Антошку», «Вкладыши-флексика» - различные по форме, цвету, величине, «Магнитная рыбка» (жуки, бабочки). Эти игры способствуют также и развитию положительных эмоций. В своей работе мы используем счетные палочки. Дети с удовольствием выкладывают по образцу простые фигурки. Это занятие развивает мелкую моторику, воображение и память.

Центр экспериментирования. В этом центре в распоряжении детей и педагогов есть прозрачные и непрозрачные сосуды разной конфигурации и разного объёма.

ема, природные материалы, бросовый материал, разные виды бумаги и другие прочие материалы. Песок, вода, цветной гидрогель.

Центр конструирования. В раннем возрасте дети начинают знакомиться с конструктором, делать элементарные постройки. Конструируя из различных видов конструкторов (мягких, пластмассовых, деревянных), ребенок учится различать форму, величину, модели построек. У него развиваются познавательные и практические действия.

Центр художественно - творческой деятельности. Детям с раннего возраста нравится рисовать. На занятиях по изо деятельности дети учатся правильно использовать и различать основные цвета, это развивает их воображение. В ходе совместной деятельности у педагога появляется возможность глубже раскрыть способности ребенка и наладить с ним более близкий контакт. Благодаря использованию в творческих работах карандаша, кисти, фломастера и других материалов для изобразительности, у детей развивается мелкая моторика, пальчики становятся более сильными и ловкими, движения скоординированными. А это напрямую связано с развитием интеллекта, памяти, внимания и речи.

В центре книги мы расположили книги с яркими иллюстрациями. В этом центре дети любят рассматривать предметные картинки. На которых изображены игрушки, животные, овощи, фрукты.

В центре физического развития у нас находятся кубики, мячики разных размеров и цветов, кегли, ленточки, султанчики, кольца, ребристые дорожки, массажные шарики «Су-джок». Так, занимаясь с этим удивительным массажем, мы решаем сразу несколько задач: развиваем мелкую моторику рук, воздействуем на биологически активные точки, стимулируем речевые зоны коры головного мозга. В свою очередь это ведет к развитию памяти, внимания и связной речи.

Педагоги всегда работают в тесном сотрудничестве с родителями. Мы организовали семейную гостиную, где каждый родитель может обмениваться опытом развития сенсорных эталонов у детей. Приглашали родителей на «Круглый стол» нашей семейной гостиной, где воспитатели группы вместе с педагогом - психологом обсуждали проблемы сенсорного воспитания. Для родителей разработана серия консультаций: «Что такое сенсорика, и почему её необходимо развивать», «Игры по развитию сенсорики для детей 2-3 лет», « Я познаю мир сенсорики», «Дидактические игры по сенсорике для детей раннего возраста». На родительских собраниях распространяли буклеты: « Сенсорное воспитание средства, формы, методы», «Развитие сенсорных способностей детей посредством движений и речи», «Чему научились наши малыши». Наши родители активно учувствуют в жизни группы. Они совместно с детьми изготовили пособие по сенсорике «Картинки из круп для малышей».

Таким образом, сенсорное развитие в раннем возрасте обеспечивает успешное развитие у детей мелкой и крупной моторики, что влечёт за собой развитие таких психических процессов, как память, мышление, внимание и педагоги дошкольных учреждений должны уделять этому направлению должное внимание.

Литература.

1. Асеев. В.Г. Возрастная психология: учеб. Пособие-Иркутск: ИГПИ,1990.-193с.

2. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 1997. – 232с.
3. Выготский. Л. С. Детская психология: Собрание сочинений: в 4т.- М.:Педагогика,1984.
4. Кувшинова И.А. Основы медицинских знаний: конспекты лекций для студентов социально-гуманитарного направления / Авт.-сост. И.А. Кувшинова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 96 с.
5. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Электрон. текстовые дан. (160 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
6. Семенов Е.А Песочная терапия в раннем возрасте //Дошкольное воспитание.2010.№7.
7. Эльконин.Д.Б. Детская психология (Развитие ребёнка от рождения до семи лет): учеб пособие для студентов высших педагогических заведений/Д.Б. Эльконин.- М.: Издательский центр Учпедгиз,1960-328с.
8. Эльконин.Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте/ //Вопросы психологии-1971-№4.
9. Mitsan E.L., Kuvshinova I.A., Baklykova T.Yu. COMPLEX HEALTH-IMPROVING PEDAGOGICAL WORK WITH SCHOOL CHILDREN IN THE CITY WITH A DEVELOPED FERROUS METAL INDUSTRY // The collection includes 12th International Scientific and Practical Conference «Science and Society» by SCIEURO in London, 24-29 May 2018. - С.118-122.

© И.Н.Локтева, О.А.Чичушкина, 2018

УДК 1174

**Е.С. Синякова,
И.А. Кувшинова**

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

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена изучению процесса адаптации студентов к условиям высшего учебного заведения. Предметом изучения выступают особенности протекания адаптационного процесса первокурсников и адаптогенные факторы, влияющие на развитие данного процесса.*

***Ключевые слова:** адаптация; студент; личность; условия; высшее учебное заведение; учебный процесс; фактор; дезадаптация.*

***Abstract.** The article is devoted to the study of the process of adaptation to the conditions of the students in higher educational establishments. The subject of study of pecu-*

liarities of the adaptation process to serve freshmen and adaptogenic factors influencing the development of this process.

Keywords: *adaptation; student; personality; conditions; institution of higher education; the learning process; factor; exclusion.*

Одним из актуальных вопросов высшего образования является проблема адаптационных способностей студентов-первокурсников к условиям учебного процесса в высшем учебном заведении. Успешная адаптация представляет собой важнейшее условие полноценной жизнедеятельности человека [8, с. 59; 3, с. 64-89]. Проблема психолого-педагогической поддержки студентов-первокурсников с каждым годом приобретает все большую значимость.

В отечественной психологии проблемой изучения адаптации занимались такие ученые как Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Ананьев Б.Г., Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф., Платонов К.К., Мицан Е.Л. и др. [2, 3, 5, 6, 7, 10, 11]. Разработанная на положениях теории Л.С. Выготского концепция деятельности дала новый этап в разработке этой проблемы [2, с. 57]. В зарубежной психологии проблемой адаптации занимались такие известные психологи как Фрейд З., Эриксон Э., Адлер А., Маслоу А., Роджерс К. и другие [1, с. 87].

С целью изучения физиологических, психологических и социальных характеристик первокурсников нами было проведено исследование, которое в соответствии с конкретными целями и задачами мы разделили на два блока, целью первого из которых было изучение физиологических особенностей студента-первокурсника, а второго блока – определение его социальных и мотивационных характеристик, изучение субъективного отношения самих студентов к данной проблеме. Логика исследовательской работы обусловила применение комплекса таких методов исследования, как теоретические методы (анализ, синтез, уточнение понятий), эмпирические (анкетирование, тестирование, самооценка, методы статистической обработки информации).

Первая часть данного исследования включала в себя такие направления, как соматоскопию (наружный осмотр), соматометрию, физиометрию (оценка функционального состояния сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем). В результате проведения соматоскопии, у немалого количества студентов (42%) можно отметить наличие сутуловатости, развивающейся, по всей вероятности, еще с периода школьного обучения, и приобретающей все большую выраженность. По данным соматометрии можно отметить особенности показателей телосложения, среди которых наблюдается преобладание показателей слабой или средней крепости телосложения (61 %). Наряду с данной характеристикой были отмечены особенности весо-ростового показателя, результаты которого говорят о преобладании среди студентов либо ожирения, либо истощения.

Далее перейдем к результатам физиометрии, которая осуществлялась преимущественно при помощи проведения различных проб, в частности, при оценке функционального состояния сердечно-сосудистой системы применялись такие пробы, как проба с приседаниями (по Е.Янкелевичу), тест Купера, проба В.И. Дубровского. В результате оценки функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем у большинства обследуемых отмечены показатели в пределах нормы. При оценке функционального состояния нервной системы в результате проведения ортостатической, клиностатической, пальценосовой

проб и измерения индекса Кердо выявлена нестабильность в состоянии нервной системы примерно у 25% первокурсников. Таким образом, по окончании проведения физиологической диагностики здоровья студентов-первокурсников можно говорить о том, что основные проблемы здоровья у студентов наблюдаются в состоянии опорно-двигательного аппарата, пищеварения, а также нервной системы.

По результатам анкетирования второго блока исследования мы можем сделать вывод о том, что основной трудностью, препятствующей успешному процессу адаптации, является, прежде всего, сам процесс обучения. Студенты отмечают, что главной причиной возникших сложностей во время обучения является недостаточный уровень школьных знаний (22%), а также собственная лень (37%), что свидетельствует о собственной неорганизованности и трудности контроля самостоятельной деятельности [5, с. 238]. Немалый процент первокурсников (24%) отметили определенные трудности, связанные с непривычно большими объемами подготовки к учебным занятиям. Особенно явной является трудность принятия первокурсниками абсолютно новых для них форм обучения (лекционные и семинарские занятия) [9, с. 141]. Предполагаемые социальные трудности, связанные с вхождением в коллектив, формированием нового круга общения, по данным проведенного анкетирования, достаточно мал (17%), но он все же присутствует.

Таким образом, нами было составлено процентное соотношение степени влияния различных факторов на течение процесса адаптации студентов к новым учебным условиям и проведен подробный анализ по всем оцениваемым критериям, а также раскрыты все адаптационные особенности состояния первокурсников. Исходя из проведенного исследования, мы можем сделать выводы о том, что течение периода адаптации зависит от обширного количества различных факторов, а эффективность адаптационного процесса и обеспечение благоприятного адаптационного периода представляет собой первостепенную задачу образовательного процесса вуза.

Литература.

1. Inkeles A. Social Change and Social Character: the role of parental mediation. // Journal of social issues, v.39, N 4, 1983. P. 103.
2. Анфиногенова О. И. Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете // Новые исследования. 2011. Т. 1. № 26. С. 55-59.
3. Галимзянова Т.Н., Мицан Е.Л. Мониторинг функционального состояния студентов педагогических специальностей под влиянием гиподинамии // Психолого-педагогические аспекты исследования проблем высшего образования / под ред. О.В. Гневэк. Уфа, 2015. С. 47-94.
4. Гневэк О.В. "Профессиональный стандарт педагога" как отражение требований Федеральных государственных образовательных стандартов школьного образования // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 144-148.
5. Зарипов Р. Н., Зарипова И. Р. Адаптация студентов в технологическом вузе: психолого-педагогический аспект // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. С. 236-242.

6. Левшина Н.И., Санникова Л.Н. Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 4. С. 5-8.

7. Мицан Е.Л. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие (Электронное издание) / Магнитогорск, 2017.

8. Синякова Е.С., Кувшинова И.А. К вопросу о здоровьесбережении студентов-первокурсников в период адаптации к условиям высшего учебного заведения/ Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве// Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. Под редакцией С.В. Петрова. 2017. С. 56-60.

9. Толстых Ю. И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе // Известия ВУЗ. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 4 (20). С. 137-142.

10. Чернобровкин В.А., Лызлова И.А. Развитие художественного мышления лингвострановедческими средствами в системе высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал International research journal. №12 (54) 2016. Ч.4. с. 52-54.

11. Чернобровкин В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 164-168.

© Е.С. Синякова, И.А. Кувшинова, 2018

УДК 373

С. А. Федорова

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

ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема полового воспитания старших школьников в рамках образования. Говорится о важности внедрения программ по сексуальному воспитанию в школу.*

***Ключевые слова:** половое воспитание, образование, половое самосознание, образовательная программа.*

***Annotation:** in this article the problem of sex education of senior schoolchildren within the framework of education is considered. It is said about the importance of introducing programs on sexual education in school.*

***Key words:** sex education, education, sexual self-awareness, educational program.*

«Актуальность выбранной темы заключается в том, что в настоящее время» [4] уже с подросткового возраста рост болезней, передаваемые половым путем, растёт. Нынешнее состояние здоровья детей и подростков вызывает беспокойство как со стороны родителей и педагогов, так и со стороны медицинских работников.

По данным Всемирной организации здравоохранения среди подростков распространены:

- 1) венерические заболевания, включая СПИД;
- 2) беременности несовершеннолетних, следствием которых становится юное материнство, приводящее к отказу от детей и сиротству или аборт;
- 3) рост проституции несовершеннолетних;
- 4) увеличение детей с нарушениями умственного или физического развития, связанное с вынашиванием ребёнка в еще не сформировавшемся организме молодой матери и т.д.

Половое воспитание – это система медико-психологических, гражданских и педагогических мер, направленных на воспитание у детей, подростков и молодежи правильного отношения к вопросам пола.

Проблемы, которые относятся к сфере межполовых отношений отличаются от других проблем тем, что они связаны с базисными жизненными процессами: физическим и духовным благополучием человека, жизнеспособностью общества. Интимная жизнь каждого человека уязвима. Поэтому специалисты, которые освещают школьникам данные вопросы, должны осознавать всю ответственность, потому что в этом вопросе, как нигде, необходимы чувство меры, сдержанность и такт.

По Закону «Об образовании в Российской Федерации» - приоритетом является учебная деятельность, которая формирует нравственные качества личности, но формирование качества полового воспитания подрастающего поколения в системе образования отсутствует [1].

Долгое время разговоры о половом воспитании в нашей стране были запрещены. До 1954 года существовало раздельное обучение девочек и мальчиков. Дети не были изолированы друг от друга, они также общались, но существовала другая система ценностей: девушка должна была быть хранительницей очага, а мужчина в свою очередь должен был уметь не только защищать себя, но и брать ответственность за других [5, с. 74].

В 70-е годы в СССР пришло с некоторым опозданием движение хиппи – детей, восставших против морали взрослых. Возник феномен «отравления свободой». Все принадлежали всем. Произошло искажение полового сознания. Из-за этого духовность исчезла из интимных отношений, что еще больше усугубило обстановку в мире подростков [5, с. 74].

После периода закрытости наступила эра вседозволенности. Ценности семейной жизни, любви, нормальных человеческих взаимоотношений как бы перестали существовать. Именно поэтому нынешняя молодежь до сих пор сталкивается с нежеланием общества помочь в поиске правильных ориентиров [5, с. 74].

Половое сознание формируется у человека на протяжении всей жизни. Половое самосознание – это представление о себе, как о человеке определённого пола. Способность осознать себя носителем определённого пола – основа формирования полового поведения подростка. Именно в этом школа должна помочь подрастающему поколению, она должна воспитать из школьников не только че-

ловека, а также мужчину и женщину, которые в будущем станут родителями – здоровыми, ответственными, просвещенными в вопросах пола.

Многие педагоги поддерживают важность полового просвещения и считают, что оно должно быть частью единого учебно-воспитательного процесса. Учеными доказано, что более «70% информации об окружающем мире человек получает через зрение» [2]. Поэтому проведение занятий с использованием красочного наглядного материала позволит подросткам более прочно усвоить знания.

Так как в основном подростки стесняются говорить на сексуальные темы с родителями и педагогами, сведения об интимной жизни они, как правило, получают из таких источников, как: интернет, телевидение, СМИ, литература и т.д. И всё же, скорее всего, большую часть искаженной информации молодые люди получают от своих сверстников. Поэтому «возрастает необходимость» внедрения в систему образования программы полового воспитания, потому что, по мнению экспертов, подобные программы снизят негативные тенденции в данной сфере [3].

В настоящее время разработана программа по нравственно-половому воспитанию школьников «Половое воспитание в системе образования».

Цели этой программы:

- 1) воспитание ответственного сексуального поведения;
- 2) привитие гигиенических требований и норм, связанных с полом;
- 3) владение пробуждающимися половыми инстинктами;
- 4) повышение уровня здоровья;
- 5) формирование этических и нравственных аспектов полового воспитания

у подростков.

Задачи программы:

- 1) сформировать полное представление о человеческой сексуальности через рассмотрение социально-психологических и биологических аспектов;
- 2) пропаганда здорового образа жизни, предоставляя достоверную информацию о заболеваниях, передаваемые половым путем;
- 3) помощь родителям в получении представлений об этапах полового развития детей, о трудностях, с которыми они сталкиваются, о физическом уходе;
- 4) забота о развитии души ребёнка (в первую очередь нравственном);
- 5) усиление связей семьи и школы.

На наш взгляд, реализация данной программы приведет многих подростков к осознанию позже начать половую жизнь. Целомудрие, необходимость полового воздержания не являются устаревшими понятиями, это те вещи, которые сформируют у подростков жизненные ценности и приоритеты.

Программу «Половое воспитание в системе образования» необходимо проводить на внеурочных мероприятиях, на классных часах, родительских собраниях и т.д. Это позволит решить ряд конкретных, общетеоретических и прикладных задач. А также приведёт к тому, что у подростка появится интерес к сохранению собственного здоровья и здоровья своих будущих детей, к созданию крепкой и счастливой семьи.

Литература.

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ // Российская газета. rg.ru.

- 2.Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.
- 3.Питько О.А. Философское осмысление коммуникаций в новых медиа // Современные технологии в мировом научном пространстве: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2016. С. 53-56.
- 4.Питько О.А. Аспекты создания и продвижения персонального бренда современного политика // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-6. С. 1163-1165.
- 5.Соковня-Семенова И. И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь. М. : Академия, 2000.

© О. А. Питько, 2018, С. А. Федорова, 2018

УДК 740

**А.А. Хвостов,
К.Д. Румянцева**

*Московский педагогический
государственный университет, г. Москва*

ОБОБЩЕНИЕ ПОСТУПКОВ, КОТОРЫЕ ОПИСЫВАЮТСЯ КАК АМОРАЛЬНЫЕ

***Аннотация.** В данной статье описываются категории аморальности. Приводятся причины, по которым поступки объединяются в категории. Также в статье указаны результаты опроса по методике «Моральные поступки», которые был проведен на студентах старших курсов МПГУ.*

***Ключевые слова:** аморальные поступки, категории аморальности, причины аморальности, тактичность, агрессия, хулиганство, жестокость, невмешательство, обман, кража, предательство, измена.*

***Annotation.** This article describes the categories of immorality. The reasons for which actions are combined into categories are given. Also in the article the results of the survey on the method of "Moral actions", which was held on senior students of the MPSU.*

***Key words:** immoral acts, categories of immorality, causes of immorality, tact, aggression, hooliganism, cruelty, non-interference, deception, theft, betrayal.*

Аморальность—это определенное отрицание моральных устоев и общепринятых норм поведения в обществе, нигилистическое отношение ко всяким нравственным принципам. Аморальное поведение — это совершение поступков, которые противоречат нормам, морали, социального поведения в том или ином обществе. Мораль человека в большей степени зависит от него самого. Основы морали закладываются в родительской семье. От того, насколько личность готова следовать установленным в обществе порядкам зависит, будет ли человек успешен, принимаем другими.

Основываясь на правилах морали, установленных в обществе, было проведено качественное исследование границ морали современной молодежи. Исследователями использовалась открытая анкета, с помощью которой определялось, что испытуемые (студенческая молодежь IV-V курсов в возрасте 20 – 25 лет) считают аморальным поведением, и почему они считают это безнравственным. Испытуемые самостоятельно формулировали и обосновывали свои суждения.

Открытые опросники не предусматривают стандартизованного ответа испытуемого; стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям методом качественного анализа. Поэтому базовыми единицами анализа здесь являются понятия.

По результатам опроса студенческой молодежи были выявлены различные категории деяний на основе, которых совершаются аморальные поступки:

1. Тактичность (межличностные отношения), включая нарушения «правил этики».

Тактичность – это умение вести себя в соответствии с общепринятыми правилами приличия, нормами морали и не допускать ситуаций, которые могут быть неприятными, обременительными или оскорбительными для других людей. Нарушение правил тактичности в обществе осуждается и такое поведение считается аморальным.

Описывая аморальные ситуации 13 мужчин и 14 женщин отметили причины аморальности поступка, как не соблюдение принципов такта. Так, к примеру, респондент №9 (мужчина, 21 год) указал, что бестактным деянием является отдавать предпочтение более влиятельному (состоятельному) человеку. Респондент №2 (мужчина, 23 года), посчитал бестактным требовать от друга (подруги) денег за оформление на себя кредита.

В свою очередь, женщина- респондент №6 (женщина, 22 года) отметила бестактным поступком – секс в общественном месте, а респондент №11 (женщина 22 года) описала аморальный поступок и отметила бестактным – общение с пожилыми людьми, применяя нецензурные слова.

2. Агрессия

Следующую группу аморальных поступков объединяет агрессивное поведение. Агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленному и неодушевленному), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п..). [1]

В ответах респондента №3 (мужчина, 20 лет) агрессия упоминается в ситуации, когда человека специально толкнули без особой на то причины (немотивированная агрессия). Респондент №4 (мужчина, 24 года) в качестве примера агрессивного поведения привел ситуацию, в которой пьяного человека выгнали из вагона метро, применив силу, в результате, которой он сильно ударился головой.

Женщины отмечали агрессию в своих примерах реже, так респондент №1 (женщина, 22 года) описала ситуацию, в которой пожилая мать применяет силу к своей дочери, за ошибки в уходе за ребенком. Респондент №3 (женщина 22 года) привела в пример, аморальный поступок как изнасилование девушки.

В своих ответах агрессивное поведение, как причина аморального поступка, отметили 14 мужчин и 4 женщины.

3. Хулиганство

Данную группу объединяют поступки, причиной которых стало хулиганство.

Хулиганство – это грубое нарушение общественного порядка, открытое выражение неуважения к устоявшимся нормам общества. Такое поведение характерно не только для подростков, но и для взрослых людей.

Респондент №14 (мужчина, 22 года) указал аморальный поступок, причиной которого является хулиганство: «Меня в 12 облили водой. Когда мне было 12 лет, ко мне подошла девочка и ни с того, ни с сего, облила меня водой прямо в лицо». Респондент №19 (мужчина, 24 года), указал, что в детстве разбил окно соседям, т.к. был злой.

Женщины респонденты отмечали хулиганское поведение приводя различные ситуации. Например, когда бомж справлял нужду в трамвае (респондент №12, женщина, 20 лет), когда девушка кричала матом на всю улицу (респондент №7, женщина, 21 год).

Хулиганское поведение описывалась в ответах 11 мужчин и 15 женщин.

4. Жестокость

Жестокость –это морально-психологическая черта личности, которая проявляется в бесчеловечном, грубом, оскорбительном отношении к другим живым существам, причинении им боли и в посягательстве на их жизнь.[2]

Респондент №5 (мужчина, 24 года) описал ситуацию, в которой проявлялось жёсткое поведение к беспомощным: «Двое парней избили троих бомжей и отобрали у них что-то». Респондент №6 (мужчина, 22 года) указал жестокость в поведении детей: «В 15 лет я наблюдал как у меня во дворе группа подростков издевались над мальчиком, который в итоге покончил с собой».

Жестокость -как причина аморального поступка в ответах женщин часто описывается в случаях издевательств над животными. Так, к примеру, ответила респондент №1 (женщина, 21 год), она указала аморальным оставлять животное на улице, когда он надоел. Респондент №4 (женщина, 20 лет) указала жестокое поведение проявлялось по отношению к ее матери: «Мой отец избивает мою мать всю их совместную жизнь. Я считаю, что это максимально аморальный поступок, т.к. она его очень любит и терпит его издевательства, а он ведет себя как урод».

Жестокое поведение описывалась в ответах 13 мужчин и 17 женщин.

5. Невмешательство

Следующую группу аморальных поступков объединяет невмешательство.

«Невмешательство» — значит «не мешать делать что-либо», «предоставить события их естественному ходу», или – в разговорной форме – «пусть себе делают».

Респондент №1 (мужчина, 22 года) описал ситуацию, в которой присутствует факт невмешательства в драку: «Шел вечером по улице, увидел драку. Спрашиваю, вызвали ли полицию. Вызвали. Здесь аморальность проявляется, дважды-во-первых, сам факт драки посреди улицы, во-вторых, наличие зевак, периодически посмеивающихся и снимающих происходящее на мобильные телефоны». Респондент №8 (мужчина, 23 года) отметил факт невмешательства в ситуации, когда он прошел мимо человека, просящего милостыню. При этом, как респондент замечает, у него была возможность помочь человеку.

Наиболее часто в ответах респондентов женского пола факт невмешатель-

ства описывается в ситуации, когда мужчина не помог донести тяжелые сумки. В качестве примера можно привести комментарии респондента № 2 (женщина, 21 год): «Увидев пожилую женщину или мужчину с тяжелыми сумками, кто-то пройдет мимо и не поможет. Это неправильно и плохо». Другой факт невмешательства описал респондент №9 (женщина, 20 лет), когда девушку сбила машина и не оказав помощь, скрылась с места ДТП.

Невмешательство описывалась в ответах 6 мужчин и 8 женщин.

6. Обман

Обман – это намеренная попытка скрыть/сфабриковать фактическую информацию или реальные эмоции, осуществляемая посредством как устных, так и невербальных методов. Цель – создать/поддержать в одном человеке или нескольких людях мнение, которое самим коммуникатором считается ложным. Обычно лжец преследует какую-то выгоду при этом. [3] Но попытки могут быть как успешными, так и неудачными.

В качестве примера ситуации где присутствовал факт обмана можно привести комментарии респондента № 12 (мужчина, 23 года): «Есть одноглазая девушка. Она собирала деньги на протез. Потом, судя по тому, что я видел ее в компании молодых людей с двумя глазами, деньги она собрала. Но продолжает стоять в метро с табличкой «На протез» с одним глазом». Респондент № 17 (мужчина, 25 лет) описал факт обмана в ситуации, когда во время игры в покер один из игроков мошенничал ради денежной выгоды.

Респондент №3 (женщина, 23 года) описала ситуацию, где присутствовал факт обмана: «Ученик не хочет отдавать деньги за проведенное частное занятие». Другой пример обмана можно рассмотреть в комментариях респондента № 27 (женщина, 21 год), когда девушка использовала отца инвалида для сбора денежных средств ради собственной выгоды.

Факт обмана описывался в ответах 13 мужчин и 7 женщин.

7. Кража

Кража – это тайное хищение чужого имущества. Человек, присвоивший себе незаконным образом чужое имущество, совершает своим действием серьезное нарушение, которое практически всегда за собой влечет такое наказание. Кража осуждается в обществе, в религии.

Факт кражи отмечается в ответе респондента №6 (мужчина, 22 года): «2Когда мне было 9 лет я украл у бабушки деньги из пенсии. Считаю поступок безнравственным. Ведь нельзя отбирать и воровать деньги у стариков. Также факт кражи был отмечен в комментариях респондента №30 (мужчина, 23). Он описал ситуацию, когда в детстве украл монету у своего друга.

Респондент № 18(женщина, 25лет) описала ситуацию, в которой у нее подруга украла деньги. Респондент №30 (женщина, 23 года) указала, что в детстве она украла у подруг одежду для кукол, т.к. у нее такой не было.

Кража описывается в ответах 4 мужчин и 4 женщин.

8. Предательство

Предательство - это нарушение верности кому-либо или неисполнение долга перед кем-либо. Предательство сурово осуждается большинством религий как тяжкий грех или нарушение табу и порицается морально-нравственными законами общества.

Пример факта предательства можно рассмотреть в ответах респондентов

мужского пола №20 и № 24. «Отношения с девушкой друга за его спиной. Девушка была неверна, но тем не менее, это абсолютное предательство со стороны друга, которому ты все про нее рассказывал» (респондент №20, мужчина, 20 лет). «Ксения очень приятная и эстетичная девушка, не желающая переспать со мной, была доведена мною до состояния сильного алкогольного опьянения, и я воспользовался-таки подходящим случаем» (респондент №24, мужчина, 23 года). Здесь предательство выражается в том, что мужчина против воли девушки, воспользовавшись ее состоянием, вступил в интимные отношения.

Предательство в ответах респондентов женского пола можно рассмотреть в ситуации, когда девушка, повздорив с приятелем, в порыве гнева начала оскорблять его семью (респондент №13, женщина, 23 года). Другой пример предательства описывается в ситуации, когда на вечеринке друг под действием алкогольных напитков начал приставать к девушке (респондент №14, женщина, 21 год).

Предательство описывалось в ответах 9 мужчин и 12 женщин.

9. Измена

Измена – это нарушение верности кому- или чему-либо. Чаще всего термин «измена» употребляется в сфере любовных отношений. Но измена — это не только факт нарушения супружеской верности, так же измена можно определить, как не соблюдение договорных обязательств.

Супружеская измена всегда являлась и является тяжким преступлением для большинства людей, причем это преступление не только против своей супруги или супруга, но также против любви и счастья. Идя на поводу у своих эгоистических желаний и изменяя своему законному мужу или своей законной жене, неверный супруг (супруга) – убивает любовь и доверие к себе, рискует потерять свою семью и вместе с ней свое счастье.

В ответах опрашиваемых студентов мужского пола факт измены отмечается лишь единожды. Это комментарию респондента №24 (мужчина, 23 года): «Девушка (мать двоих детей) будучи замужем, отпросившись у своего мужа уехала в другой город. Объяснив это тем, что у нее болеет родственница. Но в тоже самое время она готовилась к свадьбе с другим мужчиной».

В ответах женщин факт измены как причины совершения аморального поступка упоминается 7 раз. К примеру, в комментариях респондента №2 (женщина, 21 год) говорится о том, что мужчина знакомится (начинает отношения) с женщиной, скрывая свой брак с другим человеком. А респондент №3 (женщина, 22 года) описала ситуацию, в которой ее парень, состоя в отношениях с ней, искал себе новую девушку.

Измена описывалась в ответах 1 мужчины и 7 женщин.

10. Аборт/отказ от детей

Аборт – это искусственное прерывание беременности. Он считается большим грехом с точки зрения религии. Христиане верят, что душа человека возникает в момент зачатия. Подавляющее большинство христианских конфессий считает аборт убийством ребёнка в чреве матери. Некоторые представители протестантских церквей в Европе и США допускают возможность аборта по желанию женщины.

По мнению респондента №2 (мужчина, 23 года), перекладывание ответственности за ребенка, по достижению им 3х летнего возраста, на детские сады, развивающие центры считается аморальным поступком. Респондент №13 (муж-

чина, 20 лет) так же отметил причину аморальности поступка – отказ от детей и привел в пример ситуацию, когда парень бросил беременную девушку, не обещав ей материально.

В ответах женщин отказ от детей отмечается как причина аморальности. Так, к примеру, респондент №2 (женщина, 21 год) описала безнравственный поступок, в котором указала, что для нее самым аморальным является отказ от ребенка. Респондент №8 (женщина, 21 год) казала, что аморальность поступка заключается в том, что родители отказываются от ребенка или не платят алименты.

Отказ от детей описывался в ответах 2 мужчин и 3 женщин.

11. Секс

Данная группа аморальных поступков, формируется на основе сексуальных взаимоотношений. Эту группу образуют поступки, которые осуждаются в обществе, такие как: беспорядочные половые связи, неосознанный секс, происходящий под воздействием опьяняющих веществ, а также сексуальное домогательства и секс против воли партнера.

По мнению респондента №2 (мужчина, 23 года) аморальность описываемой ситуации заключается в ранней беременности, а именно в 13- 16 лет. Неосознанный секс описывается в ситуации, указанной респондентом №7 (мужчина, 22 года), когда молодой человек воспользовался девушкой, находящейся в состоянии сильного алкогольного опьянения.

Секс – как причина аморального поступка была указана в ответах 5 мужчин, в ответах женщин такого нет.

12. Алкоголь

Алкоголь является причиной объединения аморальных поступков в группу безнравственных деяний. Алкоголь — это причина многих болезней, подлостей, недисциплинированности, загубленных талантов, бессмысленных конфликтов и бедности.

Алкоголь как причина аморального поступка упоминается в комментариях респондента №28 (мужчина, 23 года). В них он указывает, что безнравственным деянием является распитие алкогольных напитков во время прогулки с детьми.

Алкоголь как причина аморального поступка была указана в ответе 1 мужчины, в ответах женщин такого нет.

13. Аддикция

Аддикция – это ощущаемая человеком навязчивая потребность в определенной деятельности. Термин часто употребляется для таких явлений, как лекарственная зависимость, наркомания, но теперь больше применяется и к нехимическим, а психологическим зависимостям, например, поведенческим, примерами которых могут служить: интернет-зависимость, игромания, шопоголизм, психогенное переедание, фанатизм, зависимость от порнографии и т.п. [4]

Пример аддикции был указан респондентом №17 (мужчина, 25 лет). Он описал ситуацию, в которой его знакомый продавал наркотические вещества возле школьного учреждения.

14. Расизм

Расизмом называют совокупность антинаучных концепций, в основе которых лежат положения о психической и физической неравноценности человеческих рас, о влиянии расовых различий на культуру общества. [5] Проповедники расизма убеждены, что высшие расы являются создателями цивилизации и долж-

ны господствовать, а низшие не способны к освоению высокой культуры и поэтому обречены на эксплуатацию.

Упоминание о расизме указывается лишь однажды в ответах респондентов мужского пола: «Когда мне было 18 лет, меня избил трое людей из моего колледжа за мою принадлежность к еврейской национальности. Считаю поступок аморальным, потому что плохие нации, если есть плохие люди» (Респондент №10,22 года).

В ответах респондентов женского пола расизм как причина аморального поступка указывается дважды: «Я была свидетелем как мужчина в метро кричал на двух молодых людей нерусской национальности. «Россия для русских» - он кричал.» (Респондент №15, женщина, 21 год). И второй комментарий респондента №20 (женщина, 20 лет): «Публичный расизм: была одна ситуация в компании, когда одна из знакомых отрицательно отзывалась о мусульманах, в то время, как одна из собеседниц принадлежала к этой группе лиц».

По итогу первой части исследования были выделены категории аморальности. Причины, по которым поступки считались безнравственными, сформировали категории. На основании полученных данных будет сформирован второй опросник «Границы морали», который позволит определить представление студентов о границах морали. Для получения достоверных данных опросник будет включать в себя не только ситуации, полученные в результате первого исследования, но и методики отечественных и зарубежных психологов, занимающихся темой морали.

Литература

1. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. 1998.
2. Еврейская энциклопедия Брокгауза и Ефрона. — СПб., 1908—1913.
3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. 1935-1940.
4. А.Л.Свенцицкий. Краткий психологический словарь.— Проспект, 2011. — С. 11. — 512 с.
5. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — С. 565.

© А.А. Хвостов, К.Д. Румянцева, 2018

УДК 316.77

Г.Р. Хисаметдинова

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РЕКЛАМНОЙ СФЕРЕ

Аннотация. Рекламные эффекты в массовой коммуникации влияют на людей с целью изменения их психики и поведения, изначально предполагая психологическое воздействие. В данной статье рассмотрены психологические эффекты массовой коммуникации в рекламной сфере.

Ключевые слова: рекламные эффекты, массовая коммуникация, реклама.

Annotation. *Advertising effects in mass communication affect people in order to change their psyche and behavior, initially assuming psychological impact. In this article psychological effects of mass communication in the advertising sphere are considered*

Keywords: *advertising effects, mass communication, advertising.*

Заявленная тема статьи актуальна на сегодняшний день тем, что значение массовой коммуникации имеет всевозрастающий характер в общемировом масштабе, и может быть определена, как источник власти, как распространитель информации. Реклама - яркое явление современного общества. Она проникает во все сферы жизни человека. «Реклама все больше становится своеобразным средством формирования знания, собрав в себе огромный когнитивный потенциал» [4]. Рекламные материалы распространяются с помощью средств массовой информации: радио, телевидения, кино, печати и т.д. Принадлежность рекламы к системе коммуникаций определяется различными функциями, которые выполняет реклама. С точки зрения коммуникации рекламу можно считать контролируемым воздействием, оказывающим рекламодателем с помощью средств массовой коммуникации. Влиянию массовой коммуникации люди более подвержены при конфликтных и нестабильных режимах общественной жизни. Это зависит от степени осуществления массовой коммуникацией собственно информационных функций.

Понятие «коммуникация» происходит от латинского communicatio — обмен, разговор. Назаров М.М. дает следующее определение «Массовая коммуникация» (СМК): «систематическое распространение сообщений среди численно больших рассредоточенных аудиторий с целью воздействия на оценки, мнения и поведения людей» [1]. Массовая коммуникация — это разновидность духовно-практической деятельности, то есть деятельности по трансляции, переносу в массовое сознание оценок ситуации текущих событий, признаваемых социально значимыми.

Суть массовой коммуникации как деятельности является воздействие на общество путем глобального внедрения в сознание определенной системы ценностей и идеологии. Сущность ее остается постоянной, а содержание, явления и формы осуществления могут изменяться в зависимости от условий функционирования всей системы массовой коммуникации. Цель массовой коммуникации заключается в преобразении и изменении социальных субъектов в интересах других субъектов или всего общества.

Массовая коммуникация является результатом деятельности, возложенной на систему норм и правил, а также на контроле за их исполнением. Особенности массовой коммуникации являются:

1. отправитель сообщения выступает частью организованной группы, а зачастую и представителем института;
2. в качестве принимающей стороны выступает индивид;
3. путь сообщения представляет собой технологически сложные системы распространения информации. Они включают в себя значимую социальную компоненту, поскольку их функции зависят от правил и норм общества, привычек и ожиданий аудитории;

- 4 сообщения обычно представляют собой достаточно сложную структуру;
- 5 открытость и публичный характер массовой коммуникации;
- 6 ограниченный доступ к средствам передачи;
- 7 неравноправие в отношениях передающей и принимающей сторон;
- 8 многомерностью адресатов сообщений.

Оценивая роль средств массовой коммуникации в связи с различными проявлениями деятельности людей, мы обязаны учитывать особенности социального, экономического, политического, культурного и технологического контекста данной деятельности.

Основные психологические характеристики массовой коммуникации:

1. Интерес, подражание;
2. Формирование ценностей;
3. Восприятие, переживание, запоминание, мотивация, понимание и ожидания в механизме обращения аудитории к СМИ и т.д.;
4. Убедительное воздействие аудитории коммуникантом (СМК);
5. Формирование интересов и стереотипов массового сознания через установки;
6. Формирование ложной информации с определенными целями.

Важнейшей социально-психологической функцией массовой коммуникации является ее способность самоорганизовывать общественное сознание.

Развитие коммуникаций сегодня включает в себя и такие процессы, в результате которых информация не только передается, но и искажается, может самопроизвольно угасать или расти.

Таким образом, массовая коммуникация можно представить, как своеобразную форму человеческого общения и как социально-психологический феномен, подразумевающий непрерывную и непредсказуемую динамику.

Особенностью массовой коммуникации является ее не однонаправленный характер. Особенность МК заключается в том, что она имеет разнонаправленный характер.

Массовые коммуникации и реклама тесно связаны между собой, так как суть рекламы состоит в том, что это передаваемая при помощи СМК информация о потребительских видах услуг, свойствах товара с целью их реализации и создания спроса на них. Реклама, таким образом, рассматривается как одна из функций массовой коммуникации.

Одним из главных эффектов от воздействия средств массовой информации — изменение поведения аудитории. Под эффектом скрывается некий отклик. Коммуникативные эффекты — изменение осведомленности о товаре или услуге или изменение отношения к товару, услуги/торговой марке.

Эффекты бывают запланированными и незапланированными, мгновенными и отложенными, основными и побочными, долгосрочные и краткосрочные.

Также можно выделить основные виды рекламных эффектов.

- Эффект словесной наглядности. Реклама, используя слово, оперирует заложенным в нем конкретным содержанием и образностью. Читатель как бы видит то, о чем идет речь, четко ощущая, представляя себе объект рекламы. Слова в рекламе формируют предметный, наглядный образ.

-Эффект эмоционального сопереживания. Просматривая рекламу, читатель воспринимает те эмоции, которые в ней выражены, способствующие сопереживанию.

- Эффект размышления. Размышление — тип речи, который, опирается на умозаключения, логику, выражает точку зрения автора и в то же время включает внимание читателей, вызывая их интерес к содержанию.

- Эффект доверия. Данный вид эффекта связан с опорой на авторитеты. Слова, высказывания авторитетного человека или группы людей используются для пояснения и подтверждения мысли, которая употребляется в рекламе.

- Эффект полемики. Столкновение различных точек зрения, борьба мнений всегда привлекает. Ведь это неперенное условие выяснения истины.

- Эффект присутствия. При этом эффекте потенциальный потребитель становится участником действия, связанного с рекламируемым объектом. Он как бы погружается в ту сферу, которая окружает объект рекламы, становясь сам активным действующим лицом.

- Эффект постепенного усиления. Как известно, даже самая содержательная и интересные форма рекламы, особенно если это большой текст, не может обеспечить постоянное напряжение внимания в процессе чтения.

- Эффект края. Главная суть рекламы лучше и полнее воспринимается в том случае, если она четко сформулирована в начале или, что еще благоприятнее, в конце. Это объясняется психологическим законом памяти - «законом первого и последнего места»: лучше запоминается то, что находится в начале или в конце рекламного текста.

- Эффект обманутого ожидания. Его называют так же методом «посторонней идеи», который состоит в том, что содержание рекламного текста на первый взгляд не соответствует его идее. Достоинства этого приема — непредсказуемость, занимательность, помогающие разжечь активизировать восприятие потребителей.

- Эффективность рекламного обращения зависит от того, насколько при его создании учтены психологические особенности восприятия информации целевой аудиторией —элементами потребительской среды, которые ее создают. Другими словами, насколько запрограммирована реакция на рекламу индивидуального и массового сознания.

Таким образом, влияние рекламы сказывается не только на сфере потребительского рынка, но и на культурной, политической жизни общества на развитии его системы. Сформировалась потребность в рекламной информации о различных типах товаров. Важно профессионально подобрать такое «средство психологического убеждения, которое может не только влиять на целевую аудиторию, но и изменять отношения аудитории к проблеме» [3]. Рекламному агенту необходимо постоянно совершенствовать методы и формы своей профессиональной деятельности, приводить их в соответствие с требованиями времени. Он должен быть обладать высоким уровнем знаний и уметь правильно, и доступно рассказать о рекламируемом объекте, заинтересовать людей, эмоционально воздействовать на них словом и образом. Рекламные эффекты влияют на людей с целью изменения их поведения, изначально предполагая психологическое влияние. Реклама с одной стороны, доводит до потребителя сведения, необходимые для покупки товаров, но с другой стороны оказывает на человека эмоционально-

психическое воздействие. Реклама несет в себе, прежде всего, социально-значимую информацию и «имеет огромное влияние на человека и становление его личности в современном мире» [2].

Литература.

1. Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. — М.: УРСС, 2002.
2. Новиков К.Ю. Психология массовой коммуникации: Механизмы, практика, Ошибки. М.: Высш. шк, 2007.
3. Питько О.А. Технологии копирайтинга в электронных СМИ как средство психологического воздействия // Результаты научных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 февраля 2016 г., г. Тюмень). В 4 ч. Ч.2 - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 212 с. – С. 176-178.
4. Питько О.А., Кириллова Е. К вопросу об аксиологическом аспекте рекламы // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2014. № 1. С. 64-70.

© Г. Р. Хисаметдинова, О. А. Питько, 2018-04-10

УДК 372.016

**В.А. Чернобровкин,
О.А. Айгенцигер**

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Ключевые слова: интеллектуальная готовность к обучению в школе, взаимодействие ДОО и семьи, образовательный процесс, уровень интеллектуального развития, педагогические условия

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые подходы к изучению проблемы формирования интеллектуальной готовности детей к школе, проанализирована проблема формирования интеллектуальной готовности детей к школе в психолого-педагогических исследованиях, представлены рекомендации коррекционно-развивающей работы, направленной на оптимизацию интеллектуального развития дошкольников

Key words: intellectual readiness for school education, interaction between the university and the family, the educational process, the level of intellectual development, pedagogical conditions

Annotation. In the article some approaches to the study of the problem of formation of children's intellectual readiness for school are examined, the problem of formation of intellectual readiness of children for school in psychological and pedagogical studies is analyzed, recommendations of corrective and developing work aimed at optimizing the intellectual development of preschool children

Одной из важных задач современного дошкольного образования является создание условий для обеспечения формирования интеллектуальной готовности дошкольников к школьному обучению, выражающейся в наличии умения самостоятельно добывать и применять знания, а также успешности адаптации к системе школьного обучения. Это определяет необходимость анализа форм и методов работы, направленной на развитие интеллектуального потенциала дошкольников, выявления причин ее неэффективности.

Долгое время основным критерием готовности ребенка к обучению в школе являлся запас знаний и представлений, с которыми ребенок приходил в школу. Именно широта круга знаний и представлений считалась гарантией успешного обучения в школе. Однако, как показывают исследования последних лет, прямого соответствия между уровнем развития, обеспечивающим интеллектуальную готовность ребенка к школьному обучению и запасом его знаний и представлений, не существует. Каждый ребенок имеет определенный уровень интеллектуального развития, зависящий от множества факторов, которые необходимо учитывать в процессе формирования интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе.

На сегодняшний день в педагогической и психологической науке отсутствует единое мнение относительно понятия готовности детей к школьному обучению.

Исследователь В.С. Мухина, готовность к школьному обучению предлагает рассматривать как желание и осознание необходимости учиться, являющееся результатом социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, представляющих собой предпосылки формирования мотивации к учебной деятельности [3, С. 49]. Е.И. Рогов выделяет два основных аспекта психологической готовности: личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к обучению в школе. По его мнению, оба выделенных аспекта важны для успешности учебной деятельности ребенка и его скорейшей адаптации в новым условиям, а также безболезненного вхождения в новую систему отношений [4, С. 44]. Л.С. Выготский первым выдвинул предположение о том, что интеллектуальная готовность к школьному обучению зависит не от количественного запаса представлений и знаний ребенка об окружающем мире, а от уровня развития мыслительных процессов, формирующегося из умений ребенка выделять наиболее значимое в явлениях окружающего мира, находить сходства и различия при сравнении явлений действительности [1, С. 107].

Как отмечают многие современные педагоги, на современном этапе необходимы усиление направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [6, с. 172].

Исходя из рассмотренных подходов и точек зрения относительно определения понятия готовности к школьному обучению, можно сделать вывод о том, что данное качество является сложным структурно-системным образованием, включающим в себя мотивационную, личностную, волевую и интеллектуальную сферы развития личности дошкольника. Вышесказанное свидетельствует о том, что интеллектуальная готовность определяется как соответствующий уровень внутренней организации мышления дошкольника, обеспечивающий успешность его перехода к учебной деятельности. Новая парадигма педагогики, как отмечают современные

исследователи, смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности ребенка [2, С.13].

Многочисленные исследования подтверждают, что интеллектуальная готовность связана с уровнем развития познавательной сферы ребенка и прослеживается в трех основных направлениях:

1) сформированном представлении об окружающем мире и элементах мировоззрения (в частности, элементы-показатели – представления о живой и неживой природе, некоторых социальных явлениях, а также систематичность данных представлений);

2) достаточном уровне развития познавательной деятельности (внимание, память, мышление, восприятие, воображение, речь), наличия предпосылок для формирования учебной деятельности (умение воспринимать задачу, руководствоваться ею в процессе осуществления самостоятельной деятельности);

3) сформированности некоторых элементарных учебных навыков (звукового анализа слова, чтения, счет и вычисления, подготовленность руки к письму).

К началу школьного обучения ребенок должен владеть достаточным уровнем интеллектуального развития, выражающимся в сформированности основных свойств (памяти, мышления, воображения, восприятия, внимания, речи), способствующих успешности учебной деятельности и процессу адаптации к новым условиям школьной системы обучения.

Исследование проводилось на базе Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Луговской детский сад "Сказка"» (МКДОУ Детский сад «Сказка»). В исследовании приняло участие 30 детей 6-7 лет и их родители. На подготовительном этапе исследования было выявлено, что процесс формирования интеллектуальной готовности детей к школе будет эффективен в случае, если образовательный процесс дошкольной организации будет обеспечиваться с учетом определенных педагогических условий, а именно:

1) осуществление комплексной диагностики интеллектуальных умений как интегрального показателя эффективности познавательных функциональных систем детей к школьному обучению с целью выявления нарушений, темпов развития и своевременной профилактической и коррекционно-развивающей работы с ними;

2) построение содержания образовательного процесса с учетом принципов комплексного подхода и возрастных особенностей развития детей для формирования интеллектуальной готовности, обуславливающей обучаемость;

3) взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей, направленное на обеспечение комплексного развития интеллектуальной готовности детей к школе.

Реализация обозначенных педагогических условий представляла собой формирующий этап педагогического эксперимента по формированию интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать предположение о том, что система взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в процессе формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста позволит эффективно сформировать у детей данное качество.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи на формирующем этапе педагогического эксперимента включало в себя два основных направления: работу с детьми старшего дошкольного возраста, работу с родителями.

В рамках первого направления была организована так называемая «Школа будущего первоклассника», целью которой являлось формирование у детей экспериментальной группы основных предпосылок учебной деятельности, развитие самостоятельности и активности. Содержание экспериментальной работы со старшими дошкольниками реализовывалось на занятиях по математике, развитию речи и мелкой моторики. В частности, в ходе экспериментальной работы использовались игры и упражнения с применением дидактического материала, приемы развивающего обучения, коммуникативные тренинги.

Второе направление взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи предполагало организацию «Школы для родителей будущих первоклассников», деятельность которой была направлена на повышение уровня педагогической компетентности родителей детей экспериментальной группы. В частности, данное направление работы было реализовано в следующих формах работы:

- индивидуальные консультации и беседы с родителями («Особенности интеллектуальной готовности детей к школе», «Психофизиологическая готовность детей к обучению в школе», «Развивающие игры для детей», «Индивидуальные особенности развития детей старшего дошкольного возраста»);
- разработка рекомендаций и памяток по эффективному формированию интеллектуальной готовности детей к школе;
- организация и проведение открытых занятий для родителей;
- выпуск информационного стенда.

Экспериментальный этап реализации разработанных и обоснованных педагогических условий предполагал повышение уровня исследуемого качества.

Экспериментальная работа, проводимая с целью проверки разработанных педагогических условий, обеспечивающих эффективное педагогическое воздействие на процесс формирования у детей интеллектуальной готовности к школьному обучению, включала в себя три основных этапа:

1) подготовительный этап, в ходе которого проводился теоретический анализ педагогических исследований по проблеме формирования интеллектуальной готовности детей к школе. Также были определены тема, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза; проводился констатирующий эксперимент, предполагающий:

- выбор комплекса диагностических методик, позволяющих измерить уровни выраженности основных компонентов интеллектуальной готовности (мышления, восприятия, памяти, внимания);
- измерялся исходный уровень сформированности интеллектуальной готовности в контрольной и экспериментальной группах;
- определялись критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности интеллектуальной готовности детей к школе.

По результатам констатирующего эксперимента разрабатывались педагогические условия эффективности процесса формирования исследуемого качества.

2) основной этап, предполагающий формирующий эксперимент реализации и проверки эффективности комплекса разработанных и обоснованных педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей к школе.

3) завершающий (контрольный этап). На данном этапе проводилось повторное измерение уровней сформированности интеллектуальной готовности детей к школе, а также сравнительный анализ полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах. В ходе проведения данного этапа исследования были систематизированы и обобщены результаты проведенной экспериментальной работы.

Проведенное исследование по проблеме формирования интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе позволило сделать вывод о том, что интеллектуальная готовность определяется как структурный компонент психологической готовности и представляет собой соответствующий уровень внутренней организации мышления дошкольника, обеспечивающий успешность его перехода к учебной деятельности и выражающийся в сформированности основных свойств – памяти, мышления, воображения, восприятия, внимания, речи. Также было выявлено, что данная проблема обусловлена рядом факторов, а именно: отсутствием и нечеткостью форм преемственности между дошкольным и начальными уровнями общего образования; спецификой построения образовательного процесса общеобразовательного учреждения и дошкольной образовательной организации в современных условиях; разным уровнем сформированности интеллектуальной готовности детей к обучению в школе, объясняющимся изменениями отношений в педагогической среде и обществе в целом.

В процессе исследования выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования интеллектуальной готовности старших дошкольников. Установлено, что построение образовательного процесса в дошкольной образовательной организации с учетом комплексного подхода и возрастных особенностей развития детей при осуществлении комплексной диагностики и эффективном взаимодействии педагогов и родителей может являться комплексным ресурсом для повышения уровней сформированности интеллектуальной готовности детей к школе.

В ходе исследования проведена экспериментальная работа по проверке эффективности выявленных и обоснованных педагогических условий в образовательном процессе дошкольной организации. Полученные результаты экспериментальной проверки свидетельствуют о том, что эффективность процесса формирования интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе повышается при изменении стандартных условий образовательного процесса. В частности, после проведения экспериментальной работы у детей экспериментальной группы были выявлены значимые изменения в показателях уровней сформированности исследуемого качества.

Подтверждением этого является мнение современных исследователей, касающееся того, что педагогическая наука одной из своих задач видит определение путей и способов нравственно-ценностного воспитания детей [5, С. 43].

Таким образом, результаты экспериментальной работы доказывают, что применение в процессе обучения старших дошкольников определенных педагогических условий оказывает положительное влияние на формирование у них интеллектуальной готовности, обеспечивающей успешность перехода к учебной деятельности.

Литература

1. Выготский, Л.С. Кризис семи лет / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2009. – 486 с.
2. Кувшинова И.А., Темникова А.Д. Диагностический инструментарий отслеживания уровня развития естественнонаучного мышления // 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. 159-167.
3. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2010. – 175 с.
4. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. – 480 с.
5. 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.
6. Stepanova, N.A., Sannikova, L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of pre school education quality: is it a problem or an opportunity? Man in India. 2017. T.97. № 5. С.171-185.

© В.А.Чернобровкин, О.А. Айгенцигер, 2018

УДК 372.016

**В.А. Чернобровкин,
Д.В. Тупикина**

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

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоционально-волевая сфера, эмпатия, переживания, сказка

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста в воспитательной среде посредством влияния русской народной сказки

Key words: emotional intelligence, emotional-volitional sphere, empathy, experiences, fairy tale

Annotation. The article deals with the development of emotional intelligence in preschool children in the educational environment through the influence of the Russian folk tale

Эмоционально-волевая сфера является ведущей у детей дошкольного возраста. Воспитание детей во многом находит свою опору в эмоционально-волевой сфере ребенка. Данные процессы формируются в так называемый сензитивный период, который приходится в большей степени на дошкольный возраст. Как отмечают многие современные педагоги, на современном этапе необходимо усиление направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [7, с. 172].

В настоящее время отмечается проблема неполной сформированности эмоциональной сферы у детей, которая характеризуется недостатком понимания собственных эмоций, негативной направленностью на взаимодействие со взрослыми или ее отсутствие, неразвитым способностям к сочувствию и сопереживанию (эмпатии) [5, С. 187]. Разрешение данной проблемы состоит в необходимости обращения внимания на формирование у детей эмоционального интеллекта, начиная с самого раннего возраста.

Понятие «эмоциональный интеллект» было введено в 1990 г. для обобщения в одной целостной категории умения контролировать и идентифицировать свои эмоции и эмпатию. Высокий уровень эмоционального интеллекта включает в себя следующие характеристики: принятие ответственности за собственные решения и поступки, проявление инициативы при взаимодействии, удовлетворение духовно-нравственных потребностей, целеустремленность, уважение к окружающим, рефлексия, эмпатия, использование эмоциональной информации в деятельности [1, С. 380]. Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует физическому, психическому, нравственному, социальному благополучию личности, успешному взаимодействию с окружающими, решению поставленных задач и выстраиванию позитивных взаимоотношений, принятию взвешенных решений. В современном мире вышеперечисленные характеристики являются необходимыми для успешной социализации, а также эффективной ориентации в различных отраслях.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует учебно-воспитательный процесс на соблюдение значимости развития этических чувств, доброжелательности, отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей. В период дошкольного детства начинается активная социализация, устанавливается связь ребенка с ведущими сферами жизнедеятельности. Как отмечают современные исследователи, ребенок-дошкольник должен получить своевременную профессиональную помощь, чтобы приобрести социальный опыт, занять достойное место в обществе, успешно развиваться как личность [6, С. 274]. На данный момент отмечается спад сформированности эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста по сравнению с прошлыми годами. Угнетенная эмоциональная сфера, отсутствует способность к адекватному и спокойному выражению собственных чувств и эмоций, наибольшая тенденция проявляется в резком и «взрывном» выражении чувств, что приводит к трудностям во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. На втором году жизни у детей отмечается начало просоциального поведения, сущ-

ностная деталь которого добровольное поведение на пользу другого, отмечает И.О. Карелина [2, С. 82]. Просоциальное поведение повышает социально-психологический статус в группе, а также улучшает систему взаимодействия детей и их взаимоотношений.

Просоциальное поведение имеет такие разновидности как «помощь», «разделение», «утешение». Данные разновидности отражают прямую реакцию ребенка на различные негативные психические состояния другого человека. Так «помощь» как вид просоциального поведения является реакцией на инструментальную потребность другого человека - у человека проявляются трудности с достижением цели. При отсутствии доступа к определенному ресурсу и невозможности владения им проявляется неудовлетворенное материальное желание, реакцией на которое идет «разделение». «Утешение» состоит в вербальной и физической поддержке человека при эмоциональном дистрессе.

Данные формы просоциального поведения проявляются в разные возрастные периоды. Так «помощь» проявляется в первой половине второго года жизни ребенка. Ребенок уже реагирует на инструментальную потребность другого человека. Данная реакция может заключаться в передачи человеку предмета, до которого тот не дотягивается или не в состоянии достичь данный предмет. «Разделение» появляется в промежуток между 1,5 и 2 годами жизни. Данную форму просоциального поведения можно отметить при четкой формулировке желания, а также разделении какого-либо ресурса со сверстником или взрослым. «Утешение» развивается ближе к 3-м годам, т.к. требует в свою очередь понимания эмоций и их экспрессивных характеристик. «Утешение» основывается на эмпатии и развивается в связи эмоциональной децентрации, являющейся новообразованием кризиса данного возрастного периода. Дошкольник в состоянии дифференцировать собственные переживания и чувства окружающих людей.

И.О. Карелина провела исследование, цель которого состояла в выявлении «данных о взаимосвязи понимания детьми базовых эмоций и эмпатических проявлений по отношению к сверстникам» [2, С. 84]. В эксперименте приняли участие 30 детей от 2,11 лет до 3,8 лет. В результате исследования была выявлена зависимость между уровнем эмпатии и формой эмпатии. При высоком уровне понимания эмоций проявлялась гуманистическая форма эмпатии. Ребенок искренне сопереживал и пытался помочь сверстникам. При среднем уровне проявлялась как эгоцентрическая, так и гуманистические формы. Дошкольник мог проявлять сопереживания для привлечения внимания и одобрения со стороны взрослого.

Таким образом, эмпатия и просоциальное поведение начинают развиваться и проявляться у детей с 1,5 лет. Данные категории являются составляющими эмоционального интеллекта. Целенаправленное формирование эмоционального интеллекта у детей требует определенного организованного педагогического пространства дошкольного образования, включающего в себя различные методики и технологии. Самыми распространенными и вариативными средствами для развития эмоционального интеллекта у дошкольников являются сказки, музыка, художественное творчество, спорт, и пр.

При анализе примерных образовательных программ дошкольного образования можно отметить тенденцию на использование сказок в воспитательной системе. Рассмотрим подробнее влияние сказок на развитие эмоционального интеллекта дошкольников.

Многие педагоги отмечают ценность сказки в воспитательной и развивающей практике. «Восприятие народной сказки сопровождает жизнь ребенка, начиная с младшего дошкольного возраста (3-5 лет), и продолжается в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет). Народная сказка проходит через дошкольный возраст, но не заканчивается им» отмечает Н.Б. Полковникова [4, С. 39]. Восприятие содержания сказки меняется с возрастом человека. Дошкольник видит в сказке образы, к которым формируются различные отношения. Взрослый в сказке ищет смысл и возможные ответы на жизненно-актуальные вопросы.

Народная сказка знакомит ребенка с мудростью прошлых поколений, их бытом, передает глубокий морально-нравственный смысл, который воспитывает в детях глубокие и многоплановые гуманные чувства. Вклад в развитие ребенка посредством народной сказки можно рассматривать с разных точек зрения, т.к. сказка затрагивает такие аспекты как развитие речи, духовно-нравственное развитие, интеллектуально-познавательное, эмоциональное и многие другие. Сказка несет в себе художественную ценность своей формой и содержанием, развивает литературную речь ребенка.

Значительное развивающее, формирующее и многоаспектное влияние народных сказок на детей дошкольного возраста определяется простотой содержания и образов. Простота и ясность композиции, занимательность и динамичность сюжета, выраженность сказочных персонажей способствуют легкому пониманию происходящего в сюжетной линии и передаваемого смысла.

С помощью народной сказки воспитатель в состоянии спроектировать и решить разнообразные педагогические задачи обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста.

В народной сказке дошкольник видит в первую очередь социальную ситуацию. Каждая сказка в основе сюжета имеет взаимодействие персонажей. При этом открывает перед ребенком ответственность своего выбора во взаимодействии. Благодаря сюжету у ребенка также формируются различия между реальностью и вымыслом.

Наиболее значительной функцией сказки при развитии эмоционального интеллекта является эмоциональная привязанность к персонажам. Сказка формирует сопереживание ребенка к персонажу. Как отмечалось ранее, сказки имеют выраженную и простую характеристику персонажей. Они все имеют явно проявляющуюся моральную характеристику и делятся на «добро» и «зло». Баба-Яга грубая, неблагодарная, злобная и страшная. Добрыня Никитич обладает огромной физической силой, учтив, уважителен к старшим, дипломатичен, т.е. легко взаимодействует с окружающими. При этом ребенок ассоциирует себя с положительным персонажем. Как следствие, повторяет какие-либо особенности данного персонажа в поведении. В ассоциации себя с хорошим персонажем у детей проявляется свойственное возрасту стремление к одобрению со стороны окружения, а также социальной привлекательности для сверстников. Таким образом, через четкое определение моральной нагрузки персонажа происходит легкое усвоение осознание качеств, которые являются одобряемыми при взаимодействии.

При ассоциации себя с положительным персонажем ребенок сопереживает ему. Сопереживание на первых этапах происходит с эгоцентрической позиции. После уже следует гуманистическая составляющая. Дошкольник поддерживает

персонажа, расстраивается его «проигрышам», и даже пытается предупредить, если уже знает сюжет сказки.

Через разделение персонажей на «добрых» и «злых» у ребенка формируются понятия о эмоциях и их экспрессиях. В сказках описываются злость у негативных персонажей «...подскочила Баба-Яга...» или «от злости зубами заскрипела».

Народная сказка рассказывает об отношениях между людьми, позволяет ребенку увидеть различные жизненные ситуации и выходы из них, вводит ребенка в круг социальных отношений, на которые он ранее мог не обращать внимание.

Необходимо отметить, что основным предметом сказки являются моральные эмоции. Моральные или социальные эмоции являются эмоциональным отношением ребенка к нормам и правилам поведения, принятым в обществе.

К данной группе относятся эмоции, которые являются ключевыми моментами при взаимодействии с другими людьми. Подобные эмоции являются средством сравнительной оценки себя в социальном контексте и собственных действий. Моральные эмоции могут быть направлены на себя: стыд, вина, гордость, смущение. Эмпатия, чувство благодарности, зависть, ревность - эмоции, направленные на других.

Предпосылки моральных эмоций формируются в раннем возрасте (стыд, вина, гордость, любовь к близким), проявления происходит в четырехлетнем возрасте. Ребенок уже может предположить последствия его действий в активизацией прошлого опыта, что отражается в способности ребенка пережить стыд и вину за совершенное ранее действие.

При этом для развития эмоционального интеллекта путем народной сказки необходимо не только прочтение, но и помощь взрослого в полноценном и доступном для ребенка анализе. Передача сюжета, содержания и смысла народной сказки, ее языковых и национальных особенностей требует определенного мастерства. Вследствие данного разбора сказки у ребенка формируется более четкое представление, отношение к сказке, а также формирование эмоциональной составляющей.

Для формирования осознания детьми эмоций необходимо определять с детьми эмоциональное состояние героев сказки в различных сюжетных ситуациях. В младшем дошкольном возрасте ребенок понимает только простые эмоции: грусть, страх, злость, радость. В старшем дошкольном возрасте ребенок более сложные эмоции: обида, сострадание, сочувствие и пр.

Таким образом, сказка является действенным и доступным средством при формировании эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. В середине раннего детства и дошкольном возрасте начинают формироваться понятия об эмоциях. Развитие понимания и осознания социальных эмоций является долгим и медлительным процессом. При ярком выражении собственных эмоций дети не могут четко обозначить их все, а также понять сложные эмоции окружающих. Это обосновывает необходимость формирования эмоционального интеллекта посредством разнообразных средств и методик. Таким образом, эмоциональный интеллект имеет одну из приоритетных составляющих в формировании интеллектуально развитой личности ребенка в целом. Доказательством чего является верное утверждение современных исследователей [3, С.13] о том, что новая парадигма педагогики смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности ребенка.

Литература

1. Кальницкая, Е.Б. Педагогический потенциал русской народной сказки в развитии эмоционального интеллекта дошкольников // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. М., 2017. - С. 379-383.
2. Карелина, И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. - Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. - 178 с. ISBN 978-80-7526-228-8.
3. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Включение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы = Teacher education: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы VIII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф., 1 дек. 2017 г. / отв. ред. О.В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – С. 247-251.
4. Полковникова, Н.Б. Педагогическая полифункциональность народной сказки // Новое в психолого-педагогических исследованиях. - 2016. - № 4 (44). - С. 39-46.
5. Тавстуха, О.Г., Шавшаева, Л.Ю. Исследование сформированности эмоционального интеллекта старших дошкольников // Наука в современном обществе: закономерности и тенденции развития. Уфа, 2017. - С. 185-191.
6. 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.
7. Stepanova, N.A., Sannikova, L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? Man in India. 2017. T.97. № 5. С.171-185.

© В.А.Чернобровкин, Д.В. Тупикина, 2018

УДК 372.016

Д.И. Шардина

*Муниципальное учреждение дополнительного образования
«Правобережный центр дополнительного образования детей»
г. Магнитогорск*

М.А. Петрова

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье обоснована необходимость изучения педагогических особенностей в развитии памяти у детей, систематизированы развивающие игры как средство развития памяти у детей при подготовке к школе, разработан комплекс развивающих игр и методические рекомендации по развитию памяти детей при подготовке к школе*

Ключевые слова: память, старший дошкольный возраст, интеллектуальная готовность к обучению в школе, развивающая игра, виды памяти

Annotation. In the article substantiates the need to study the pedagogical features in the development of memory in children, systematized educational games as a means of memory development in children in preparation for school, developed a set of educational games and guidelines for the development of memory of children in preparation for school

Key words: memory, senior preschool age, intellectual readiness to study at school, developing game, types of memory

В современных условиях особой самоценной значимости дошкольного образования как первого уровня системы общего образования, принятого на законодательном уровне, возрастает значимость подготовки дошкольника к обучению в школе.

Как отмечают многие современные педагоги, на современном этапе необходимо усиление направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [10, С. 172].

Не смотря на распространившуюся в последних документах фразу «не ребенок должен быть готов к школе, а школа - к ребенку», действующий на сегодня ФГОС ДО провозглашает, в качестве магистральной цели дошкольного образования - формирование успешной личности ребенка. Новая парадигма педагогики, как отмечают современные исследователи, смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности ребенка [5, С. 13].

Готовность к школе, по мнению современных ученых, - это целостное образование, которое обуславливает, что результат готовности к школьному обучению определяется не столько уровнем отдельных компонентов, сколько их взаимосвязью и интеграцией [8, С. 299].

На выходе из дошкольной организации ребенок должен обладать комплексом личностных характеристик, среди которых: инициативность, самостоятельность, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, развитое воображение, способность к волевым усилиям, любознательность. Большое значение в подготовке детей имеет психологическая составляющая готовности к школе. основополагающее значение в этом имеет развитие памяти ребенка. Без хорошей, развитой памяти ребенка воспитание и образование реализовать крайне сложно. Все это возлагает особую ответственность на педагога-воспитателя дошкольной организации. Не случайно, как отмечается в работах современных исследователей, одно из основополагающих значений в современных условиях принадлежит кадровому обеспечению, подготовке высококвалифицированных работников сферы дошкольного образования, художественно и эстетически развитых, способных и готовых к полноценному воспитанию детей дошкольного возраста [9, С. 105].

Каждый возраст характеризуется соответствующими особенностями. Кардинальные изменения в развитии памяти происходят в подростковом возрасте. Этот возраст характеризуется переходом от детства к взрослой жизни. В этот период происходят значительные изменения в мышлении, внимании и развитии интеллектуальных способностей человека и ребенка [6, 7].

Многие исследователи с мировым именем Г. Эббингауз, Т. Рибо, А. Смирнов, П. Зинченко, А. Лурия и др. исследовали память как важнейшую психическую функцию. Проблемы изучения памяти детей, поступающих в школу, исследовали так же Л. Венгер, Д. Эльконин и многие другие. Общеизвестное утверждение И.М. Сеченова гласит о том, что «человек, лишенный памяти, вечно находился бы в положении новорожденного».

К числу основных проблем и особенностей развития памяти в дошкольном возрасте следует отнести: доминирование произвольной образной памяти; взаимосвязь с речевыми и мыслительными формами развития в интеллектуальном отношении; расширение сферы познавательной деятельности ребенка благодаря развитию словесно-мыслительной памяти; формирование элементов произвольной памяти в качестве способности регуляции изначально взрослым, а затем самим ребенком; переход различных форм запоминания в особую умственную деятельность с использованием логических приемов запоминания; влияние развития памяти, по мере накопления опыта общения ребенка, на общее формирование и развитие личности ребенка.

Память обеспечивает связность и устойчивость жизненному опыту человека, обеспечивает непрерывность существования его человеческого «Я», при этом осуществляет связь между прошлыми психическими состояниями, настоящими и процессами подготовки будущих состояний. То есть память является одной из предпосылок, формирующих индивидуальность личности [1, С. 132].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития памяти. По мнению Л.С. Выготского, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ни в какой другой период ребенок не запоминает с такой простотой самый разнообразный материал. При этом память дошкольника имеет ряд специфических особенностей [3, С. 226].

В наибольшей степени возможности природной памяти проявляются в дошкольном возрасте. В дошкольном возрасте память по скорости развития опережает другие способности, ребенок рассматривает картинку, видит необычный предмет и начинает рассуждать, припоминая что-то из своего жизненного багажа. Легкость, с которой дети дошкольного возраста запоминают стихи, считалки, загадки, сказки, объясняется бурным развитием их природной памяти. Ребенок запоминает все яркое, красивое, необычное, привлекающее внимание. Ребенок запоминает произвольно, другими словами, он запоминает, не желая того [4].

Наряду с механической памятью начинает развиваться и смысловая память. Поэтому нельзя утверждать, что у детей, с большой точностью повторяющих текст, преобладает только механическое запоминание.

Образная память также начинает бурно развиваться к этому возрасту. Но кроме запоминания, важную роль играет сохранение и воспроизведение информации. Это во многом определяется количеством, содержательностью и прочностью связей нового опыта человека с элементами, которые уже имеются у него. Огромная часть нашего опыта произвольно сохраняется и легко извлекается из памяти, т.е. без специальной цели запомнить. Точнее было бы сказать, что запоминание - это не то, что мы смогли запомнить, а то, что смогли извлечь. Многие эксперименты по исследованию памяти доказали, что человек может запомнить фактически любой объем материала, но извлечь его из памяти может лишь при условии внешнего стимулирования определенных зон мозга. Поэтому правильнее

говорить не о том, что мы можем запомнить, а о том, что мы в состоянии воспроизвести исходя из определенных целей, т.е. произвольно, или бесцельно, т.е. не произвольно.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте:

- 1) преобладает произвольная образная память;
- 2) память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер;
- 3) словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание и расширяет сферу познавательной деятельности ребенка;
- 4) складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции данного процесса сначала со стороны взрослого, а потом и самого ребенка;
- 5) формируются предпосылки для превращения процесса запоминания в особую умственную деятельность, для овладения логическими приемами запоминания;
- 6) по мере накопления обобщения опыта поведения, опыта общения ребенка со взрослыми и сверстниками развитие памяти включается в развитие личности.

На базе МДОУ «Д/С № 130 к.в.» г. Магнитогорска была проведена опытно-экспериментальная работа по развитию памяти у детей при подготовке к школе средствами развивающих игр. Практическая работа была проведена на основе таких методик исследования памяти, как Методика «Запомни цифры» Р.С. Немова; Цель: определить объем и уровни слуховой памяти. Методика «Образная память» Л.Ф. Симоновой. Цель: изучение зрительно образной памяти и умение вербализовать образы.

3. Обследование смысловой (логической) памяти (По А.Н. Леонтьеву).

Наибольшими возможностями в развитии памяти обладает именно игровая деятельность детей, и в частности, использование педагогом дидактических игр. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Игра – это вид осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в ее результате, а в самом процессе. Играя, дети решают дидактическую задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми действиями. Игровые действия составляют основу дидактической игры. Без них невозможна сама игра. Развитие памяти детей дошкольного возраста происходит, когда взрослый побуждает ребенка сознательно воспроизвести свой опыт в игровой деятельности. При этом, вовлекаясь в ту или иную роль в игре, ребенок должен воспроизвести её в своём ролевом поведении, опираясь на жизненный опыт, который им накоплен [2, С. 67].

Особыми возможностями в развитии произвольной памяти обладают различные развивающие дидактические игры. Развивающие игры можно использовать и на занятиях, при этом их организуют фронтально – со всеми детьми. Такие игры, как правило, направлены на закрепление и систематизацию знаний. В самостоятельной игровой деятельности можно проводить индивидуальную работу. Для этого игры можно организовать в отведенные часы игр. Здесь детям необходимо предоставить самостоятельность не только в выполнении правил и действий, но и в выборе самой игры, а также партнера для нее. Но, тем не менее, необходимо и руководство со стороны взрослых.

Для выявления уровня и возможностей развития памяти детей при подготовке к школе на базе МДОУ «Д/С № 130 к.в.» г. Магнитогорска нами было орга-

низовано и проведено исследование. На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Развитие смысловой памяти у детей испытуемой группы находится на низком и среднем уровне.

2. При выборе картинок - стимулов при опосредованном запоминании, дети не всегда могут объяснить свой выбор, что говорит о его случайности.

3. У детей испытуемой группы смысловые связи между словами не несут вспомогательной функции при запоминании и воспроизведении материала.

4. Детей необходимо обучать приемам логического, опосредованного запоминания и учить применять эти приемы в своей деятельности.

Для улучшения развития памяти был разработан и апробирован комплекс игр, направленный на развитие памяти у детей при подготовке к школе. Основной целью представленного комплекса являлось ускорение развития произвольной и вербально - логической памяти у дошкольников. При составлении предлагаемого комплекса мы опирались на разработки таких авторов как Л.М. Житникова, Л.Ф. Тихомирова, Л.В. Черемошкина. Комплекс состоит из одиннадцати игр, включая цель, используемый материал и краткое описание хода каждой игры.

Анализируя полученные количественные данные после повторного проведения диагностического обследования, был сделан вывод о том, что использование разработанного комплекса игр привело к улучшению уровня развития памяти детей при подготовке к школе.

Таким образом, сравнительный анализ полученных данных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал, что произошли значительные изменения в процессе развития памяти. Все это позволяет утверждать, что подобранные развивающие игры могут быть использованы в практической деятельности воспитателей ДОУ с целью повышения развития памяти у детей при подготовке к школе.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов [Текст] / Г. С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Бондаренко, А.К. Воспитание детей в игре/ А. К. Бондаренко. – М.: Просвещение. 2015. – 136с.
3. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций/ Л.С. Выготский // Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – С. 208-375.
4. Истомина, З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1683.html>. – 04.11.2017 (дата обращения 10.03.2018).
5. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А. Оценка йодного дефицита у детей на территории Челябинской области и в городе Магнитогорске // Современные проблемы науки и образования. – 2017. № 4. С.39; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26628> (дата обращения: 30.08.2017).
6. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ

ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.

7. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.

8. 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.

9. Чернобровкин, В.А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования // Международный научно-исследовательский журнал - № 9 (51) 2016 Часть 4, С.103-105. URL: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2016/09/9-4-51.pdf>

10. Stepanova, N.A., Sannikova, L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of pre school education quality: is it a problem or an opportunity? Man in India. 2017. T.97. № 5. С.171-185.

© Д.И. Шардина, М.А. Петрова, 2018

СЕКЦИЯ
"ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ"

УДК 376-056.313-053.5

Н.С. Цырулик

*Мозырский государственный педагогический
университет имени И.П. Шамякина
г. Мозырь (Беларусь)*

**СТРУКТУРА НАРУШЕНИЯ В ОВЛАДЕНИИ
СЧЕТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ
У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация.** В статье описаны особенности структуры нарушения в овладении счетно-вычислительными действиями у учащихся с задержкой психического развития. Обосновывается необходимость коррекционной работы по формированию у них способов счетно-вычислительных действий и способности использовать их для решения практических задач по оценке и преобразованию количества с целью профилактики у детей расстройства арифметических навыков (дискалькулии).*

***Ключевые слова:** счетные и вычислительные действия, количественные представления, учащиеся с задержкой психического развития, дискалькулия.*

***Annotation.** The article violations special aspects of the structure of calculation disabilities while training calculation and computational actions in schoolchildren with mental development disorders. Justifies the necessity of correctional and pedagogical work with children on the formation of calculation and computing action methods, the ability to use them to solve practical problems in estimating and converting the quantity in order to the prevention of specific arithmetical skills disorder (dyscalculia) in children.*

***Keywords:** calculation and computational actions, quantitative representations, schoolchildren with mental development disorders (learning difficulties), dyscalculia.*

Исследования в области коррекционной педагогики показывают недостаточное усвоение младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР) математического материала. В специальной литературе описываются проявления трудностей во владении нумерацией чисел (М. В. Ипполитова, Ю. В. Скоробогатова, Г. М. Капустина, Н. С. Цырулик), решением арифметических задач (М. В. Ипполитова, Г. М. Капустина), составом числа (М. В. Ипполитова), арифметическими действиями (Л. Н. Чучалина, Г. М. Капустина, Н. В. Крюковская). В исследованиях у учащихся II–III классов констатируется низкий уровень овладения программным материалом по математике с многочисленными вычислительными ошибками. В качестве причин несформированности вычислительных навыков в пределах концентров 10, 20, 100 у таких детей называются, преимущественно, незнание таблицы и приемов сложения и вычитания однозначных чисел, непрочное знание нумерации чисел,

незнание состава чисел; незнание алгоритмов сложения и вычитания. Очевидно, накапливающиеся проблемы в вычислительной деятельности имеют свое объяснение: не усвоены количественный состав числа, отношения чисел в натуральном ряду и элементарные вычислительные приемы в пределах 10. То есть уже в I классе следует обратить внимание на то, каким способом ребенок выполняет вычисление в пределах первого десятка.

У детей с ЗПР уже на первых годах обучения в школе обнаруживаются *специфические* трудности в усвоении счета и вычислений, которые не позволяют полноценно решать задачи жизненно-практического содержания, связанные с измерением, расчетами, интерпретацией числовой информации (Ю. А. Афанасьева, Л. Б. Баряева, Г. М. Капустина, Ю. В. Скоробогатова, И. Н. Гусева и др.). Возникшие у детей затруднения в овладении количественными представлениями и счетно-вычислительными действиями при отсутствии коррекционной помощи влекут за собой дальнейшее нарушение процесса усвоения понятия числа и счетно-вычислительных навыков, усложнение структуры нарушения, которая дополняется социально-личностными факторами; приводят к возникновению специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) у таких детей (С. Ю. Кондратьева, Н. В. Крюковская, С. Л. Шапиро и др.). Проведенное нами исследование показало, что в развитии количественных представлений у учащихся с ЗПР дефициты касаются, прежде всего, выделения признака количества как объекта действия, овладения способами действий с количеством в дочисловой и счетной деятельности и их применения для решения задач по оценке и преобразованию количества. Это нарушает процесс овладения способами вычислительных действий.

В современных исследованиях установлено, что нарушение способности к оценке количества и к оперированию количеством является специфическим фактором, который становится причиной дискалькулии (Y. Kovas, V. Butterworth, K. Krajewski и др.). В связи с этим специальное формирование способов счетно-вычислительных действий и способности использовать их для решения практических задач по оценке и преобразованию количества у учащихся с ЗПР является актуальной задачей коррекционно-педагогической работы с целью профилактики дискалькулии. Усвоение системы понятий о количестве и действиях с количеством представляет собой процесс последовательного обобщения *представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности*, усвоения логической связи этих понятий; *овладение содержанием формируемых действий с количеством, адекватными формами их выражения* (материальной, материализованной, внешнеречевой, умственной) и *знаково-символическими средствами*; *умением решать практические задачи по оценке и преобразованию количества* адекватными способами, определяемыми условиями выполнения действия.

В дочисловой деятельности действия с количеством осуществляются на основе практического способа установления взаимно однозначного соответствия элементов множеств. На данном этапе арифметического развития ребенка происходит выделение количественного признака действительности: состав множества из отдельных элементов, деление множества на группы, упорядочивание элементов множества, отношения множеств, способы изменения количества элементов во множестве. В счетной деятельности фиксация и преобразование количества

осуществляются пересчетом, количественная оценка обозначается словом-числительным. На данном этапе арифметического развития формируется понятие числа как количественной характеристики множества, число выделяется как объект действия. Выполнение детьми действий с числами влечет за собой изменение способа действий с количеством и формы его выполнения: в вычислительной деятельности способами действий с количеством (числом) выступают действия присчитывания и отсчитывания.

Последовательно следующие друг за другом, взаимосвязанные этапы овладения детьми представлениями о количестве характеризуются определенными способами его познания, определенными формами выражения объекта (количества) и формами выполнения действий с ним. Способы познания количества сменяются путем *изменения механизма предшествующего действия*, а для этого оно должно быть обобщенным, освоенным, осознанным, выполняемым ребенком в любой форме: материальной, материализованной внешнеречевой. Обратимся к сведениям об онтогенетическом пути развития способов действий с количеством для решения задач по оценке и преобразованию количества (А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк и др.): непосредственное восприятие на глаз с выводом «много», «мало», «один»; фиксация элементного состава множества способом практического установления соответствия элементов множеств; пересчитывание элементов предметного множества с выводом о количестве элементов, выраженным числом; присчитывание и отсчитывание числа, которые являются вычислительными действиями. Система операций, которые обеспечивают преобразование объекта для достижения поставленной цели, понимается как *способ действия* [1]. Способы счетно-вычислительных действий – это система операций для фиксации, сравнения, образования, преобразования количества, установления результата преобразующих действий с ним, определяемых условиями выполнения действия.

Одно из распространенных проявлений специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) у детей – преобладание в вычислительной деятельности действия пересчитывания с опорой на предметные множества как способа нахождения результата арифметических действий сложения и вычитания. В связи с этим проблема перехода детей от деятельности счёта к деятельности вычисления рассматривалась исследователями через изучение ряда вопросов: условия преодоления излишней связанности с наглядным материалом в вычислительной деятельности; смена способа действия с количеством и психологические механизмы образования действия с количеством в форме понятия и др. (Н.И. Непомнящая, В.В. Давыдов, М. Gaidoschik, Н. D. Gerster, W. Meyerhöfer и др.).

Трудности в овладении арифметическими навыками у учащихся с ЗПР нередко вызваны недостаточной освоенностью, обобщенностью действий в их материальной, материализованной форме, что не позволяет им в должной мере освоить умственную форму счетно-вычислительных действий. В коррекционно-педагогической работе при организации процесса усвоения планируется система операций (операции, составляющие действие, их последовательность) и качество формируемого действия: форма выполнения действия, обобщенность, освоенность, самостоятельность. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), эти характеристики определяют качество усвоения действия на каждом из этапов перехода от его материальной формы к умственной.

Приобщение детей к знаковым средствам, понимание взаимосвязи практического действия с предметными множествами и его знакового выражения, связь цифровой записи числа и его выражения в речевой и предметной формах является важной составляющей математического образования ребенка, его интеллектуального и культурного развития (Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, Ж. Вернье, Н. А. Менчинская, Н. Г. Салмина и др.). Использование символов в математической деятельности требует должного содержательного предметного наполнения, осмысления детьми их значения.

В рамках исследования проблемы преодоления нарушений в овладении счетно-вычислительными (арифметическими) навыками у учащихся с ЗПР младшего школьного возраста и профилактики у них дискалькулии нами проводилось изучение особенностей представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности. Исследованием было охвачено 111 учащихся I и II классов, что позволило оценить динамику изучаемых представлений, стойкость и обусловленность вычислительных ошибок. Обобщение результатов проведенного нами эксперимента позволило описать особенности структуры нарушения в овладении способами счетно-вычислительных действий у учащихся I класса:

- *дефицит количественных представлений*: преобладание низкого уровня сформированности представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности у учащихся I класса и наличие данного уровня во II классе, трудности выделения количества как самостоятельного объекта действия, его абстрагирования от пространственных признаков;

- *ограничения в изменении способа действий с количеством* при переходе к вычислительной деятельности: практические способы действий с количеством в дочисловой деятельности не сформированы в должной мере, что препятствует овладению новым способом фиксации и преобразования количества — счетом, на основе которого формируются действия присчитывания и отсчитывания; практические действия с количеством самостоятельно не используются как способы решения задач по сравнению, образованию и преобразованию количества;

- *ограничения в изменении формы* выполнения действия с количеством: недостаточная обобщенность, самостоятельность, освоенность действий в их генетически более ранней материальной форме; непрочность связи материальной и материализованной форм действия, материальной и речевой форм действия, что приводит к трудностям усвоения умственной формы счетно-вычислительных действий.

Экспериментальное исследование показало, что у большинства первоклассников с ЗПР в первом полугодии представления о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности не сформированы в той мере, чтобы выступить смысловой опорой отвлеченных математических действий и понятий в счетно-вычислительной деятельности [2]. Общими для учащихся I и II классов, завершающих учебный год, были следующие особенности владения представлениями о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности:

- количественный признак не выступает как самостоятельный объект действия, он недостаточно абстрагирован от качественных признаков (пространственного признака и величины элементов множества);

– недостаточность операционного состава действия установления взаимно однозначного соответствия элементов множеств;

– неспособность самостоятельно применить практическое соотнесение элементов множеств как способ действий с количеством для решения задач по оценке и преобразованию количества, установления его неизменности;

– выделение количественных отношений между предметными множествами в ходе их сравнения и образования затруднено в связи с неувоением признаков, на которые следует ориентироваться: наличие «лишних» и «недостающих» элементов во множестве; неспособностью применить практическое соотнесение элементов множеств как способ решения задачи сравнения множеств;

– затруднения в оценке характера количественных изменений во множестве в связи с выполненным преобразующим действием (добавлением, удалением);

– трудности установления неизменности количества при изменении внешних признаков множества, что обусловлено недостаточным выделением количества как самостоятельного признака и отношений «столько же», неувоением способов проверки сохранения количества, нечетким усвоением действий, изменяющих количество.

Учитывая системно-логическую связь дочисловой, счетной и вычислительной деятельности, недостаточность дочисловых количественных представлений ведет к нарушению процесса овладения количественными представлениями и способами действий с количеством в счетной деятельности, объясняет формальный характер овладения счетом, выраженные трудности использования числовой последовательности безотносительно к предметным множествам, наблюдаемые нами у учащихся с ЗПР.

Изучение счетной деятельности учащихся рассматриваемой категории I и II классов показало преобладание низкого уровня сформированности счетных навыков у учащихся I класса (52,3%) и наличие низкого и среднего уровней (24,0% и 24,0%) у учащихся II класса. Отмечено преобладание низкого уровня сформированности представлений о нумерации чисел у учащихся I класса (54,5%) и наличие низкого уровня во II классе (36,0%). Характерна недостаточная самостоятельность ориентировки в числовом ряду (преимущественно зрительная опора), несформированность счета как обобщенного и освоенного действия, низкая самостоятельность его применения для решения задач по оценке и преобразованию количества. При выполнении учащимися с ЗПР счета отмечены следующие его особенности:

– выраженная внешняя развернутость счетного действия;

– наличие нарушения согласования речевого и моторного компонентов счетного действия;

– пропуски, перестановки при воспроизведении ряда числительных в процессе счета (количество ошибок увеличивается при замедлении темпа счетного действия);

– итоговое число, выделенное в счете, не соотносится с количественной характеристикой множества: последнее названное в счете число соотносится с последним предметом, указанным в процессе счета, а не со всем количеством предметов;

– ошибки дифференциации количественного и порядкового счета на материале предметных множеств;

- неумение воспроизвести последовательность числительных в обратном порядке (даже при опоре на предметные множества), что проявляется в отказе выполнить задание, в наличии ошибок при воспроизведении последовательности числительных в обратном порядке или в безошибочном воспроизведении данной последовательности, но только в быстром темпе (механическое воспроизведение);
- неумение воспроизвести числительные в заданных числовых пределах в прямом и обратном порядке.

Названные особенности счета выступают серьезным ограничением в его использовании как средства для решения практических задач сравнения, образования и преобразования множеств; ограничением в овладении понятием натурального ряда чисел и использования чисел как объектов арифметических действий. В свою очередь, то, что ограничивает активность учащихся в учебной деятельности, выступают объект внимания учителя-дефектолога. При недостаточной сформированности представлений о количестве и способах действий с количеством на предшествующем этапе их развития последующее их усвоение вызывает серьезные трудности: нарушается процесс овладения действиями с числами и способами вычислительных действий.

Изучение особенностей вычислительной деятельности у учащихся с ЗПР и II классов показало преобладание низкого уровня сформированности арифметических действий сложения и вычитания в пределах десяти у учащихся I класса (63,6%) и наличие данного уровня у учащихся II класса (36,0%): низкая самостоятельность выполнения арифметических действий; наличие потребности в пересчитывании предметов для нахождения результата действия; несформированность, недостаточная обобщенность и освоенность действий присчитывания и отсчитывания в их материальной форме; специфические повторяющиеся вычислительные ошибки при выполнении действий сложения и вычитания однозначных чисел, обусловленные использованием в вычислениях действия пересчитывания при недостаточном усвоении количественного значения выделенного в счете числа; недостаточное усвоение связи действий сложения, вычитания и их предметного содержания.

Выявленные нами особенности овладения представлениями о количестве (числе) и способах счетно-вычислительных действий у учащихся с ЗПР и II классов на этапе завершения учебного года соотносятся с описанными в литературе факторами риска возникновения дискалькулии у детей, завершающих первый год обучения в школе (Н.А. Менчинская, А.М. Леушина, М. Gaidoschik, W. Meyerhöfer, Ch. Bussebaum, W. Schipper и др.): не усвоена связь названного (записанного) числа с представлением о количестве и состав чисел в пределах десяти; отставание в овладении счетом; не усвоен смысл действий сложения и вычитания; не сформированы элементарные приемы вычисления, преимущественное использование пересчитывания предметов в качестве вычислительной стратегии. Такие проявления арифметических трудностей расцениваются исследователями как требующие незамедлительной целенаправленной коррекционной работы.

Литература.

1. Тальзина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Тальзина. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Academia» 1998. – 287 с.

2. Цырулик, Н. С. Сформированность дочисловых количественных представлений у учащихся с задержкой психического развития I- II классов / Н. С. Цырулик // «Мир детства и образование» : сб. материалов XI междунар. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 11 апреля 2017 г. / ФГБОУ ВО Магнитогорский госуд. технич. ун-т им. Г. И. Носова ; ред.кол.: Н. А. Степанова (гл. ред) [и др.]. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорский госуд. технич. ун-та им. Г. И. Носова, 2017. – С. 175–179.

© Н.С.Цырулик, 2018

УДК 373

В.М. Аитова, А.Р. Сафаргалина, А. С. Дильмухаметова

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

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы развития инклюзивного образования. представлены результаты анкетирования. Выявлены особенности механизма работы инклюзивного образования, которое является ведущим направлением образования для детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерная среда.

Abstract: the article deals with the problems of special education for children with disabilities, which, unfortunately, become more relevant every year. The features of the mechanism of inclusive education, which is the leading direction of education for children with disabilities.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, barrier-free learning environment.

Одной из значимых проблем XXI века является такая социальная проблема, как постоянное увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья. К сожалению, все больше и больше появляется неизлечимых недугов, с которыми приходится бороться.

Для нашей страны на сегодняшний день особенно актуальна тема специального образования, особых условий обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди такого специального образования основное положение занимает инклюзивное образование, подразумевающее создание особых условий, в которых ребенок сможет себя чувствовать комфортно, не причиняя ущерба моральному и физическому здоровью. Образовательная среда должна учитывать физиологические особенности ребенка и не создавать препятствий его образовательной деятельности, оказывать необходимую медицинскую и психологическую помощь в процессе обучения. Если ребенок учится наравне со здоровыми детьми, он не должен чувствовать себя отделенным [1, 3, 4, 6, 7, 8].

Первые инклюзивные образовательные учреждения в РФ возникли в 1980 – 1990 гг. В Москве в 1991 году появилась школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321). В 1992 года в России начали реализовывать проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в одиннадцати областях организовали экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей с ОВЗ [1, 2, 3].

Главный импульс инклюзивному образованию был дан 1994 г. на Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями, проходившей в Испании. 10 июня там была принята Декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» Этот документ призывает государства действовать в направлении создания «школ для всех».

Инклюзивным (франц. Inclusive – включающий в себя, от лат.Include – заключаю) или включенным образованием называют процесс обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных учебных заведениях, Данный процесс обучения представляет собой специальную форму обучения, учитывающую особые потребности учащихся, которые:

- посещают школы наравне с другими окружающими их детьми;
- находятся в учебных классах со своими ровесниками;
- следуют собственным, индивидуальным учебным целям, соответствующим их потребностям;
- обеспечиваются поддержкой и помощью (физической и психологической).

Инклюзивное образование должно придерживаться следующих основных аспектов. Значимость человека в обществе не должна зависеть от его возможностей и способностей. Каждый человек — личность, которая мыслит и чувствует. Каждому человеку в обществе необходимо общение и понимание. Каждый имеет право быть услышанным. Люди всегда нуждаются в других людях. Образовательный процесс может осуществляться только при реально существующих нормальных человеческих взаимоотношениях. Каждому необходимы дружеские отношения, поддержка и помощь. Для каждого учащегося процесс может заключаться в том, что они могут и умеют делать. Во всех сторонах человеческой жизни должно присутствовать разнообразие, которое усиливает их [1, 2, 3, 5]..

Как показывают российская и зарубежная практика, совместное обучение здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями является эффективным и действенным. Однако, несмотря на это, инклюзивное образование имеет ряд актуальных на сегодня и достаточно серьезных проблем [2, 3, 5, 6, 7]. Остановимся на них подробнее.

1.Нормативно-правовая база недостаточно разработана. Регулирование осуществляется посредством правовой основы, заключающейся в документах с общим международным определением норм, таких как «Конвенция о правах ребенка» (1989), «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990), «Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью» (1993), «Декларация о развитии включающего образования» (1994) и другие. Но на федеральном уровне в нашей стране все еще не принят закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», отсутствуют положения, определяющие права и обязанности педагогов и родителей в отношении детей-инвалидов.

2. Очень часто учителя общеобразовательной школы, сталкиваясь с особенностями обучения детей с ограниченными возможностями, не владеют навыками и методиками, необходимыми для инклюзивного образовательного процесса как для помощи ребенку и коррекции его нарушений, так и для непосредственного обучения. Некоторые педагоги и вовсе выступают против инклюзивного образования, мотивируя это тем, что такой способ организации учебного процесса, во-первых, доставляет им много трудностей, а во-вторых, не приносит им прибыли.

Мы проводили анкетирование студентов педагогических направлений подготовки и работающих учителей. Практикующие педагоги на вопрос " Приходилось ли Вам учиться или работать с детьми с ОВЗ?" ответили "Да" –75.6 %, "Нет" – 24.4 %. При этом трудности возникали у 100% педагогов, когда либо работавших с детьми с ОВЗ. Предоставим некоторые ответы:

- много времени отводится на восприятие ребенком нового материала;
- трудности были в донесении материала до ребенка, еще дети не могли долго внимательно слушать, поэтому приходилось привлекать их внимание;
- трудности в зацикливании внимания;
- повтор заданий, подробное объяснение материала;
- низкая активность и внимание, каждому ребенку нужно найти индивидуальный подход.

Инклюзивное образование требует специальной поддержки обучающихся, которая должна и может осуществляться не только в стенах школы, но и за ее пределами:

- тьютерами инклюзивного образования (педагогом со специальным образованием, освобождённым от урочного времени);
- организацией диалога между профессионалами, подготовленными по специальной программе и работающими с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- проведением собраний и педсоветов;
- консультацией педагогов общеобразовательных учреждений специалистами из реабилитационных центров, логопедических организаций и спецшкол;
- повышение квалификации педагогов и т. д.

3. Отношение к детям с ограниченными возможностями, вызванное неготовностью общества принять их с различного рода нарушениями, не всегда должно быть на должном уровне. Нежелание родителей здоровых детей обучать их совместно с детьми с ограниченными возможностями аргументируется обеспечением внимания педагогов к детям-инвалидам якобы в ущерб здоровым детям, ухудшением качества образования и т. д. Это говорит о необходимости медико-психолого-педагогического просвещения и воспитания населения, изменения стереотипов здоровых детей и их родителей, педагогов и обслуживающий персонал в школе.

4. Острая нехватка денежных средств на приобретение технических средств для обучения детей с особыми потребностями. Необходимость качественной электроакустической аппаратуры (для слуха), лифтов, пандусов, инвалидных колясок, инновационные технические приборы (для зрения), оборудование медицинских кабинетов и сенсорных комнат, залов для занятий лечебной гимнастикой, кабинеты для работы психологов и дефектологов требует финансирования.

5. Плохо развита система медико-психолого-педагогической поддержки и помощи учащимся в школе. Без этой системы и специально подготовленных работников инклюзия в стенах школы невозможна. Образовательный процесс должен обязательно, постоянно и эффективно сопровождаться работой специалистов, а именно социальных педагогов, логопедов, психологов, дефектологов, медицинских работников, проводящих коррекционные работы с детьми. Кроме того, такое сопровождение должно осуществляться как со специалистами, так и с другими учениками, педагогами, родителями обучающихся, школьной администрацией и обслуживающим школьным персоналом.

В России проблема инклюзивного образования является очень актуальной на сегодняшний день. Необходимо срочное принятие эффективных мер, направленных на улучшение качества инклюзивного образования, поддержки и помощи детям с ОВЗ. Необходимо усовершенствованная нормативно-правовая основа, которая будет способствовать развитию процесса обучения в тех рамках и нормах, которых требует качественно инклюзивное образование. Проблема финансирования, материально-технической поддержки учреждений, идущих по инклюзивной программе, специальная подготовка педагогов, способных работать с детьми с нарушениями физиологии и психики, оказывать им поддержку и помощь, является все более и более острой. Для устранения этих проблем также нужно внимание и желание родителей, направление всех возможных сил на оказание помощи ребенку как дома, так и в школе.

Литература

1. Special pedagogy: studies. benefits for students. higher. studies'. institutions / under the editorship of Nazarova. - Moscow: publishing center "Academy", 2009. -359 p.
2. Rud N. N. Inclusive education: problems, search, solutions. Methodical manual. – М.: ТС "PERSPECTIVE", 2011.- S. 4.
3. Kuchmaeva O. V., Sabitova G. V., Petryakova O. L. Problems of development of inclusive education in the capital. - 2013. - № 4. – P. 3 – 11
4. Kuvshinova I.A., Di Palma Back A.C. Optimization of teaching of the course "life safety" to the students of the humanities universities // CriarEducação. 2016. Т. 6. № 1. 22 p.
5. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // Man In India, 2017. Т. 97. P. 257-272.
6. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Включение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы = Teacher education: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы VIII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф., 1 дек. 2017 г. / отв. ред. О.В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – С. 247 – 251.
7. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.

8. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сб. науч. тр. по результатам Всерос. науч.-практ.конф., посвященной году экологии в России / под ред. С.В.Петрова и др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.

© В.М.Аитова, А.Р.Сафаргалина, А.С.Дильмухаметова, 2018

УДК 159.95

А.Н. Буробина

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

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ

***Аннотация.** Эффективность работы с детьми зависит от правильно подобранных методов и приемов в развитии психических процессов с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Для успешного обучения детей применяют образовательную кинезиологию, т.к. новую информацию легче усвоить, если воздействовать на различные каналы восприятия.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость легкой степени, мышление наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, образовательная кинезиология.*

***Annotation.** The effectiveness of working with children depends on properly selected methods and techniques in the development of mental processes, focusing on the individual characteristics of the child. For successful education of children, educational kinesiology is used, new information is easier to assimilate if to influence different channels of perception.*

***Keywords:** mental retardation of an easy degree, thinking is visually effective, visually-figurative, verbal-logical, educational kinesiology.*

Эффективность работы с детьми с нарушениями в психическом и физическом развитии зависит от правильно подобранных методов и приемов в развитии психических процессов с учетом индивидуальных особенностей ребенка [2, 86].

Цель исследования: изучение и коррекция особенностей развития мышления младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с использованием средств образовательной кинезиологии.

Объект исследования: мышление младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Предмет исследования: коррекция мышления умственно отсталых младших школьников посредством кинезиологии.

Гипотеза исследования: специально организованная коррекционно-развивающая работа с использованием упражнений образовательной кинезиоло-

гии, основанная на формировании познавательного интереса, способствует постепенному появлению и совершенствованию мыслительных операций (абстрагированию, сравнению, обобщению, классифицированию; дифференциации существенных признаков предметов) младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость: результаты исследования позволяют рекомендовать к применению в работе психологов программу по развитию мышления с использованием средств образовательной кинезиологии.

Теоретический материал исследования позволяет обосновать возможность использования кинезиологии для коррекции мышления детей с умственной отсталости легкой степени и может быть использован для создания методических рекомендаций по работе практикующих специалистов.

Научная новизна исследования состоит в уточнении и обобщении имеющегося материала и дальнейшей разработке проблемы коррекции мышления младших школьников с легкой степени умственной отсталости средствами образовательной кинезиологии.

Для успешного обучения детей с умственной отсталостью применяют образовательную кинезиологию. По мнению Жигоревой М.В. новую информацию легче усвоить, если воздействовать на различные каналы восприятия [1]. Исследования показали, что для наилучшего достижения результатов коррекции мышления используется образовательная кинезиология, она применяется в педагогических целях для улучшения обучения. Она оказывает помощь в ситуациях, требующих ясного мышления или связанных с проблемными областями. В этом методе уделяется особое внимание восстановлению взаимодействия и координации между правым и левым полушариями, а затем между другими частями мозга [4, 22].

Специально организованная коррекционно-развивающая работа с использованием упражнений образовательной кинезиологии, основанная на формировании познавательного интереса, способствует постепенному появлению и совершенствованию мыслительных операций (абстрагированию, сравнению, обобщению, классифицированию; дифференциации существенных признаков предметов [3, 116].) у детей младшего школьного возраста.

Коррекционно-развивающая работа предполагает несколько этапов.

1. этап – диагностико-организационный.
2. этап – оперативно – прогностический.
3. этап – превентивный.
4. этап – контрольно-диагностический[4].

Соблюдение последовательности этого алгоритма способствовало системной продуктивной и качественной актуализации интеллектуальных способностей младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, к которым относятся логические операции, гибкость мыслительных действий, наглядное моделирование, оперативная память, вербальная гибкость, креативность, пространственное восприятие и т.д.

Занятия должны проводиться систематически в спокойной, доброжелательной обстановке. Важно точное выполнение каждого упражнения, поэтому необходимо индивидуально обучить каждого ученика. Выполнение кинезеологических упражнений возможно, как на предметных уроках, так и на специальных занятиях по кинезеологии. Занятия начинаются с изучения упражнений, которые

постепенно усложняются, и увеличивается объем выполняемых заданий. Длительность занятий по одному комплексу составляет две недели.

Все упражнения целесообразно проводить с использованием музыкального сопровождения. Спокойная, мелодичная музыка создает определенный настрой у детей.

Занятия проводятся при согласии родителей.

Структура занятия:

- вводная часть (разминка);
- основная часть (дыхательные, телесные упражнения, упражнения для развития пространственных представлений, мелкой моторики рук);
- завершение (упражнения на релаксацию).

После выполнения упражнений дети становятся внимательнее и спокойнее.

Литература

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 1136.
3. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. - М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2008. — 264 с.
4. Сазонов В.Ф., Кириллова Л.П., Мосунов О.П. Кинезиологическая гимнастика против стрессов: Учебно-методическое пособие / РГПУ. – Рязань, 2000. – 48 с.

© А.Н. Буробина, 2018-05-15

УДК 376

Т.В. Елизарова

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** В статье описываются особенности процесса освоения навыка письма у младших школьников с ЗПР. Дается характеристика навыка письма учащихся, а также диагностическая программа, разработанная для специалистов психолого-педагогического сопровождения.*

***Ключевые слова:** младшие школьники с ЗПР, дисграфия, навык письма, психолого-педагогическое сопровождение, трудности обучения.*

***Annotation:** The article describes the peculiarities of the process of developing the writing skills of junior schoolchildren with DSS. Characteristics of the students' writing skills are given, as well as a diagnostic program developed for psycho-pedagogical support specialists.*

***Key words:** younger schoolchildren with DSS, dysgraphia, writing skills, psychological and pedagogical support, learning difficulties.*

Навык письма – один из основных школьных навыков, без эффективного владения которым обучение затруднено или просто невозможно. М.М. Безруких говорит, что «это сложнейшие интегративные связи, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические функции – внимание, восприятие, память, мышление»[1].

Одной из причин нарушения письма является задержка в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие неблагоприятных факторов, действовавших в различные периоды развития ребенка. Также у детей с нарушением письма исследователи выявляют несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторной координации и чувства ритма. Не исключено сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярным школьным обучением. [3]

Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости на начальных этапах обучения у детей младшего школьного возраста (7- 10 лет) и соответствующая коррекционная работа снижает вероятное перерастание временных неудач обучающихся в хроническую неуспеваемость. Это, в свою очередь, уменьшает возникновение у учащихся нервно-психических, психосоматических расстройств как последствий стресса, вызванного отрицательными эмоциями, и различных форм девиантного поведения.

Все вышесказанное особенно актуально для детей с задержкой психического развития, так как у них имеется потенциальная способность к обучению и развитию, но по разным причинам не реализованная, что привело к появлению новых проблем в учебе, поведении, здоровье. [2]

Задержка психического развития (ЗПР) – особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка. Может быть вызвана различными причинами: дефектами конституции ребенка (гармонический инфантилизм), соматическими заболеваниями, органическими поражениями ЦНС (минимальная мозговая дисфункция).

ЗПР характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, это связано с недоразвитием речи и мышления, а также расстройствами эмоционально-волевой сферы. Таким образом, задержка психического развития проявляется в эмоционально-волевой незрелости и интеллектуальной недостаточности. [2]

У большинства детей с ЗПР наблюдается бедный словарный запас, своеобразие лексики, вследствие неточного значения слов, несформированность обобщающих понятий и родовидовых соотношений, недоразвитие антонимических и синонимических средств языка. [2]

Формирование графических навыков и подготовка к письму сложный психофизиологический процесс, связанный с работой различных участков коры головного мозга, органами слуха, зрения, артикуляционного аппарата. Примерно у 70% младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом. У большинства учащихся при дальнейшем обучении эти затруднения перерастают в стойкую дисграфию.

Дисграфия — нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высшей психической деятельности, необходимой для процесса письма [2].

Одной из причин появления дисграфии является отсутствие своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствие профилактических мероприятий, которые направлены на подготовку к обучению грамотой, на развитие у дошкольников с ЗПР предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму.

Так же факторами, способствующими возникновению трудностей в овладении письмом и их перерастанию в дисграфию, являются методы и темпы обучения, которые не соответствуют особенностям ребенка, не учитывают все аспекты индивидуального развития и его фактический, а не биологический возраст. У младших школьников с ЗПР долго не формируется мотивация к учебной деятельности, в том числе и к письменной речи. Аналитико-синтетическая деятельность, абстрактное мышление и навыки символической деятельности, необходимые для овладения письменной речью, у этих детей намного ниже, чем у их сверстников с нормальным развитием. Способность к произвольным, подкрепленным волевым усилием действиям, сопровождающимся осознанным контролем, у них еще недостаточно сформирована. Кроме того, детей с ЗПР характеризуют дефицит и слабость таких психических процессов, как восприятие, память, внимание, произвольная регуляция. Лингвистическое развитие школьников с ЗПР также несовершенно и имеет специфические особенности, отрицательно сказывающиеся на их речемыслительной деятельности [1].

Характеризуя проявления трудностей в овладении письмом детьми с ЗПР, выделяют несколько видов наиболее типичных ошибок на письме. В работах первоклассников с ЗПР наблюдаются замены и смещения букв, обусловленные трудностями их запоминания. При этом механизм нарушения может быть связан с недостаточностью разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную. Трудности звукобуквенного анализа и синтеза на письме проявляются в виде пропуска гласных букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц [1].

Таким образом, в процессе обучения навыкам письма и чтения у учащихся с задержкой психического развития проявляются многочисленные ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, несформированностью фонематического и слогового анализа, нетвердостью знания букв, замедленном чтении, искажении звукослоговой структуры слов и т. д. Для успешного усвоения учащимися с ЗПР навыка чтения и письма необходима специальная работа по профилактике и устранению дисграфии.

Мы видим, что школьные проблемы могут иметь одинаковые проявления в учебном процессе, но проявляются у учащихся по-разному, отражая индивидуальные варианты психического развития каждого ребенка.

Психолого-педагогическое обследование учащихся, направленное на выявление трудностей освоения навыков письма, включает в себя диагностику психомоторного развития, речи, познавательных процессов, социально-личностных качеств. Так Е. А. Логинова считает, что овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются вышеперечисленными структурными звеньями и совместным их функционированием [1]. Вышепере-

численные компоненты выходят за рамки речи, как психической функции. Поэтому диагностика навыков формирования письменной речи подразумевает изучение не только речевого, но и неречевых аспектов, которые наиболее полно могут выявить соответствующие специалисты:

Учитель начальных классов – дает характеристику успеваемости учащихся по русскому языку и чтению;

Педагог-психолог – проводит диагностику личностных особенностей учащихся, таких как мотивация, волевое усилие, произвольная саморегуляция;

Учитель-логопед – диагностирует речь учащихся, а именно речевые высказывания, письмо (экспрессивная речь);

Учитель-дефектолог – проводит диагностику познавательных процессов, таких как зрительного и слухового восприятия, произвольного внимания, памяти, мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение;

Учитель ЛФК – диагностирует общую и мелкую моторику обучающихся.

В рамках нашего исследования предлагается диагностическая программа для каждого специалиста сопровождения:

Педагог-психолог проводит методики, направленные на определение уровня программирования, регуляции и контроля деятельности; приема, переработки и хранения информации; регуляции тонуса и бодрствования. Учащимся предлагают выполнить: графическую пробу, ритмы по речевой инструкции, пробу на зрительно-пространственную память.

Учитель ЛФК проводит диагностику, направленную на координацию движений и психомоторное развитие: «двигательный тест» Н. И. Озерецкого, пробы Г. Хэда.

Учитель-логопед проводит диагностику экспрессивной речи, письменной речи, речевых высказываний. Используются методики Фотековой Т.А., Ахутиной Т. В.

Учитель-дефектолог оценивает особенности внимания, аналитико-синтетической деятельности, установления причинно-следственных связей: Методика Пьерона-Рузера, разрезные картинки, последовательные картинки, четвертый-лишний.

Учитель начальных классов проводит самостоятельные и контрольные работы по основным школьным предметам в соответствии с учебным планом.

Таким образом, оказываются охваченными все компоненты речевой и неречевой деятельности, которые связаны с овладением навыка письма. По результатам обследования выявляются структура и возможные механизмы нарушения письма, для этого после проведения каждой методики выделяют уровни: высокий, средний, низкий.

Таким образом, анализ результатов обследования позволяет выявить, каким специалистам необходимо принять участие в психолого-педагогическом сопровождении коррекции трудностей в освоении навыка письма у младших школьников с ЗПР. В рамках исследования целесообразно выделить следующих направлений:

- 1) диагностическое исследование младших школьников с ЗПР;
- 2) Сбор информации о причинах нарушений;
- 3) Коррекционная помощь, направленная на устранение проблемы.

Литература

1. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
2. Поливара, З. В. Психолого-педагогическая поддержка детей с ЗПР: учебно-методическое пособие. -М.: Издательство «ФЛИНТА», 2013. – 38 с.
3. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. - М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

© Т. В. Елизарова, 2018

УДК 379

**Д.А. Ермакова,
Н.А. Пешкова**

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

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА

***Аннотация:** В данной статье рассматривается проблема диагностики сформированности социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с синдромом раннего детского аутизма, дано методологическое обоснование диагностической программы и описаны результаты диагностического исследования, на основе анализа результатов сформулированы выводы об уровне развития социально-бытовых навыков.*

***Ключевые слова:** социально-бытовые навыки, навыки самообслуживания, навыки социально-бытового ориентирования, критерии изучения и уровни развития социально-бытовых навыков, ранний детский аутизм.*

***Annotation:** This article examines the problem of diagnosing the formation of social and household skills in children of older preschool age with the syndrome of early childhood autism, the methodological substantiation of the diagnostic program is given and the results of the diagnostic study are described. On the basis of the analysis of the results was conclusions on the level of development of social and household skills.*

***Keywords:** social and household skills, self-service skills, skills of social and household orientation, the criteria of studying and the criteria of levels of development of social and household skills, early childhood autism.*

Интерес к проблеме помощи детям дошкольного возраста с синдромом раннего детского аутизма возрос в настоящее время, в следствие этого одним и направлений современного специального образования является квалифицированная психолого-педагогическая помощь этим детям. Важный момент – раннее формирование навыков самообслуживания и социально-бытового ориентирова-

ния детей с синдромом раннего детского аутизма, способствующий развитию их адаптации.

В своем общем смысле понятие «социально-бытовые навыки» предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной (трудовой) деятельности. Формирование этих навыков способствует вхождению ребенка в общество, где он будет самостоятелен и чувствовать себя полноценным его членом [1].

Оптимальный результат предполагает способность свободно ориентироваться и действовать в знакомом пространстве и ситуации, умение переносить освоенные умения и навыки в незнакомую ситуацию, знать социальные нормы поведения и их выполнять.

Ребенок проводит в семье большую часть своего времени. Поэтому становление у ребенка личностной социальной компетентности и усвоение накопленного общечеловеческого опыта осуществляется непосредственно в совместной деятельности и общении с родителями. Важным для дальнейшего развития личности ребенка является опыт первых отношений в семье, который играет главную роль в отношении его к миру, определяет его поведение, самочувствие и особенности самосознания среди людей.

Существуют некоторые критерии для определения сформированности социально-бытовых навыков у ребенка.

Критерии сформированности навыков самообслуживания:

1. КГН (культурно-гигиенические навыки);
2. Умение поддерживать, следить за своим внешним видом (умение застегивать/расстегивать; одеваться и раздеваться; умение ухаживать за своей одеждой);
3. Прием пищи (умение готовиться к приему пищи; использовать столовые предметы по назначению).

Критерии сформированности навыков социально – бытового ориентирования:

1. Знание по именам близких взрослых (родители, дефектолог, воспитатель) и адресов (домашний, адрес интерната);
2. Умение ориентироваться в помещении (спальная комната, туалет, кухня и т.д.);
3. Ориентирование на улице (проезжая часть и тротуар; знание дорожных знаков; умение переходить через дорогу);
4. Умение ориентироваться во времени (дни недели, время года, часы);
5. Усвоение правил поведения в соответствии с социальными нормами (аккуратно принимать пищу; вытирать рот после еды; жестом благодарить за заботу; соблюдать дисциплину на занятии).

Развитие бытового поведения и навыков самообслуживания представляет особую проблему для ребенка с синдромом раннего детского аутизма. Привычные ситуации и домашние предметы считаются первыми объектами, на основе которых строятся контакты с ребенком, в этом заключается сложность обучения его бытовым навыкам [2].

Исследование сформированности социально-бытовых навыков у детей с аутизмом опирается на понимание того, что первичная дефицитарность ребенка

вызывает нарушение у него формирования социального поведения, что в свою очередь препятствует его психическому развитию.

Для решения задач социально-бытовой адаптации детей с синдромом раннего детского аутизма в настоящее время существует несколько направлений. Основной исследовательской работы стал подход бихевиориальной, поведенческой терапии, который является наиболее методически разработанным.

На основании подобранных критериев была разработана диагностическая программа по методике АВА (Applied Behavior Analysis: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения) Ивара Ловааса для изучения особенностей формирования навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентировки у детей с синдромом раннего детского аутизма.

В большинстве случаев методика прикладного анализа поведения используется специалистами для обучения детей с аутизмом, она помогает ребёнку войти во взаимодействие со взрослым [3]. Но также методика АВА может применяться и в диагностических целях. Данная методика дает возможность диагностировать сформированность социально-бытовых навыков по двум направлениям: сформированности навыков социально-бытового ориентирования и навыков самообслуживания. Владение навыками оценивается по четырем уровням: от неспособности сделать что-либо самостоятельно до сформированности навыков на уровне дееспособного человека.

В исследовании принял участие один ребенок – девочка с синдромом раннего детского аутизма Соня.

По результатам диагностики было выяснено, что Соня имеет 1 уровень сформированности социально-бытовых навыков. В некоторых областях она наиболее успешна, например, Соня сама может пользоваться полотенцем по вербальной инструкции и ополаскивать руки под струей воды; под контролем взрослого сама ест ложкой и при небольшой помощи взрослого сама может застегнуть кнопку. Но вместе с этим Соня испытывает трудности при выполнении таких важных операций, как одевание и раздевание, справление нужды в туалете, чистка зубов; совершенно не ориентируется на улице и во времени.

Активное и пассивное внимание неустойчивое, взгляд Соня фиксировала на непродолжительное время только после инструкции «Посмотри». С подсказкой выполняла просьбу, состоящую только из одного слова («встань», «сядь», «дай» и т.д.). Соня не соотносит слово и образ предмета, однако предметы одежды, посуды и мебели чаще использовала по назначению.

При участии в коррекционном процессе родителей возможно уменьшить проявление аутизма Сони, главной задачей которых является создание комфортной обстановки и обеспечение чувства уверенности.

Соню нельзя принуждать к выполнению какого-либо действия, так как это стимулирует сопротивление и аутоагрессию.

Для формирования социально-бытовых навыков Сони необходимо придерживаться четкого режима, действия должны быть последовательны, систематичны и постепенны. Можно привлекать ребенка к несложной помощи по дому. Также полезно завести какое-нибудь животное, о котором Соня будет заботиться (под присмотром родителей), так как в «живом уголке» она проявила большой интерес к зверькам и помогала по уходу за ними (кормление, смена питьевой воды).

Очень важно поддерживать с Соней эмоционально теплые отношения, так как она чувствует изменение настроения человека, который с ней взаимодействует.

Поскольку навыки социально-бытового ориентирования и самообслуживания находятся на низком уровне развития, родителям Сони необходимо четко продумать схему обучения и выбрать наиболее простую последовательность действий.

Очень важно поощрять ребенка даже за самые небольшие успехи (Соня любит поглаживание по голове, слушать музыку и печенье), что будет являться подкреплением желательного поведения.

Чтобы уменьшить тревожность Сони и упорядочить ее поведение, нужно организовать ее жизнь по четкому распорядку дня, когда последовательность событий будет предсказуема для ребенка. Для усвоения общего распорядка дня можно использовать расписание в виде картинок и фотографий, на которых Соня одевается, кушает, моет руки и т.д.

В качестве средств общения Соня хорошо воспринимает карточки, что имеет большое значение для ее социально-бытовой адаптации, так как у ребенка есть проявления мутизма. Для того, чтобы обучить Соню какому-либо навыку, сперва следует несколько раз показать ей пиктограмму с изображением действия и затем сопряженно с ребенком его выполнить. После того, как Соня привыкнет к этому действию, она начнет занимать более активную позицию в его выполнении.

Также немаловажным является устранение в доме резких звуков (слишком громкой музыки, хлопанье дверью, грохот посуды), резких движений в поле зрения Сони, так как в этих условиях ребенок пугается, и наблюдается снижение работоспособности.

Заметно облегчит обучение Сони социально-бытовому ориентированию и навыкам самообслуживания наличие игровых моментов.

Литература.

1. Коркунов В.В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ (принципиальные положения, организация и содержание). – Москва. 1990. – 79 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 7–е. – М.: Теревинф, 2012. – 288 с.
3. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: 4-е изд. Пер. с англ. З. Измайловой–Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 208 с.

©Д.А.Ермакова, Н.А.Пешкова, 2018-04-10

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: В данной статье описываются методологические основы составления коррекционно-развивающей программы по коррекции коммуникативной компетентности старших подростков с нарушением слуха методами танцевальной терапии на основе возрастных, психологических и индивидуальных особенностей детей, с учетом полученных результатов диагностики, особенностей дефекта и оказываемой им специализированной помощи в образовательном учреждении.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коррекционно-развивающая программа, старшие подростки, нарушение слуха, танцевальная терапия.

Annotation: In this article are described methodological bases of constitution of correction-developing program for communicative competence of the senior teenagers with hearing disorder by methods of dancing therapy on the basis of age, psychological and special features of children are described, in view of received results of diagnostics, features of defect and aid rendered by him in educational establishment.

Keywords: communicative competence, correction-developing program, the senior teenagers, hearing disorder, dancing therapy.

Изучение коммуникативной компетентности старших подростков с нарушением слуха – важнейшая проблема, требующая тщательной разработки по ряду причин: ведущей деятельностью этого возраста является межличностное общение со сверстниками, которое нарушается вследствие дефекта, кроме того из-за социальной депривации искажается ощущение себя в обществе как субъекта взаимодействия. Формирование коммуникативной компетентности для слабослышащих и глухих подростков возможно именно благодаря коррекционному воздействию специалистов.

В нашей работе мы придерживались определения В.И. Жукова, писавшего, что коммуникативная компетентность есть психологическая характеристика личности, проявляющаяся в общении с другими людьми, способность к установлению и поддержанию необходимых контактов [2].

Для понимания структурных компонентов изучаемого понятия мы обратились к работам И.Н. Зотовой, согласно которой коммуникативная компетентность состоит из трех компонентов: эмоционально-мотивационного (мотивы, потребность в контактах, цели, установки и личностные ценности), когнитивного (психологические знания о межличностных взаимоотношениях, образ другого чело-

века как партнера коммуникации) и поведенческого (индивидуальные модели и контроль поведения) [3].

Исследование проводилось на базе государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульский областной центр образования» отделение адаптированного общего образования обучающихся с нарушением слуха №3. В диагностике приняли участие 5 детей с нарушением слуха в возрасте 15-16 лет. Из них 2 девочки и 3 мальчика.

Диагностический инструментарий был подобран с учетом возрастных особенностей, специфики дефекта, а также в прямом соотношении с критериями центрального понятия. Таким образом, эмоционально-мотивационный компонент исследовался методиками «Изучение потребности в общении» (модификация А. Г. Грецова) и «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (С. Л. Братченко); когнитивный компонент был изучен методиками «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон в адаптации Ю.З. Гильбуха) и «Диагностика уровня эмпатии» (И.М.Юсупов); поведенческий компонент описывался через призму методик «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер) и «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» (Р.В. Овчарова).

В ходе проведённой работы получены следующие результаты.

Средний уровень потребности в общении показали 80% испытуемых, у 20% наблюдались результаты ниже среднего. Дети не испытывают стремления к постоянному пребыванию в компании, комфортнее ощущают себя в одиночестве или в кругу близких друзей. У 60% подростков обнаружен максимальный пятый уровень выраженности эмоциональных барьеров: эмоции сильно мешают устанавливать новые связи и контакты с окружающими. У 40% выявлен четвертый уровень, при котором эмоции мешают, но веским препятствием в общении не являются.

Результатами теста коммуникативных умений могут явиться несколько типов реагирования: компетентный (оптимальный), зависимый (позиция «снизу») и агрессивный (позиция «сверху»). Большое количество «зависимых» ответов наблюдалось у всех детей, независимо от доминирующего типа в целом. При этом, у 60% испытуемых этот тип был однозначно преобладающим, а у 40% детей превалировало агрессивное реагирование, хотя и зависимые ответы встречались очень часто.

Что касается уровня эмпатии, то 60% подростков показали средний результат, у 40% обнаружился высокий уровень. Среди всех объектов эмпатии наиболее выраженной среди испытуемых оказалась эмпатия к родителям. Самой слабо выраженной оказалась эмпатия к старикам.

В ходе диагностики коммуникативного контроля был выявлен средний уровень контроля у 60%. При искренности и непосредственности в общении наблюдается эмоциональная сдержанность и осторожность. Низкий коммуникативный контроль был отмечен у 40%. Такие дети ведут себя раскованно, поведение мало зависит от ситуации.

Изучения коммуникативных склонностей показало, что у 40% уровень развития коммуникативных способностей выше среднего, дети достаточно хорошо организованы и самостоятельны. Средний, ниже среднего и низкий уровень показали по 20% испытуемых, что говорит о их нарушении внутренней собранности, неумении себя организовать с разной степени выраженности.

На основе полученных диагностических результатов, нами были поставлены коррекционно-развивающие задачи:

1. Развитие эмоционально-мотивационного компонента коммуникативной компетентности (мотивов развития компетентности, потребности в позитивных контактах, установки быть успешным участником коммуникации, и кроме того цели и личностных ценностей общения);

2. Формирование достаточного когнитивного компонента в коммуникации (образа другого человека, личностных характеристик, составляющих основу коммуникативного потенциала);

3. Оптимизация поведенческого компонента коммуникативной компетентности (системы оптимальных моделей взаимодействия, субъективного контроля поведения в процессе общения).

Средством коррекции были выбраны техники танцевально-двигательной терапии. Мы считаем, что работа с телом, двигательным репертуаром и снятием мышечных зажимов является важной частью становления коммуникативной компетентности подростков по ряду причин. Во-первых, возрастной аспект: происходящие в этот период изменения тела подростка сопровождаются субъективными и объективными трудностями. Работая через телесные ощущения, мы помогаем ребенку понять и принять себя, а также изменения, происходящие в организме. Тело – продолжение психики человека, поэтому воздействуя на него можно увеличить диапазон доступных форм и вариантов внешнего поведения подростков, выплеснуть подавленные переживания, «застывшие» на телесном уровне, стабилизировать проявления эмоционально-волевой сферы, раскрыть новые паттерны взаимодействия с окружающими. Во-вторых, использование танцевально-двигательной терапии целесообразно в соотнесении с особенностями дефекта слухового анализатора: работа на невербальном уровне помогает избежать дискомфорта, связанного с трудностями развернутой вербализации, способствует снятию психологических барьеров, минимизации чувства неловкости и скованности от невозможности воспринимать информацию на слух. Наоборот, через движение происходит усиление ресурсных возможностей невербального общения: подросток исследует себя, свои возможности, пробует пережить, распознать и выразить свои чувства и эмоции. В-третьих, через двигательную импровизацию и групповой танец можно проиграть в режиме реального времени эпизоды межличностного общения, которое является ведущей деятельностью возраста и готовит почву для оптимального развития всех сфер личности подростка.

Разработанная коррекционно-развивающая программа ориентирована на работу с невербальной стороной коммуникативной компетентности. Все упражнения проводятся на телесном уровне, взаимодействие происходит без преобладания словесного контакта. Этот путь был выбран нами осознанно. Формирование вербальной коммуникации у данных детей осуществляется в рамках учебного процесса специализированной школы отдельными специалистами сурдопедагогами и логопедами (обучение произношению, развитие слухового восприятия, расширение активного и пассивного словаря, исправление недостатков грамматического строя, развитие связной речи) [1]. Именно поэтому мы разработали программу, направленную на другую, невербальную сторону общения, основой которой стало развитие психологической составляющей общения и коммуникативного взаимодействия, в т.ч. формирование мотивов общения, образа другого

человека как партнера взаимодействия, личностных характеристик, оптимальных моделей взаимодействия и субъективного контроля поведения подростков.

Для коррекции эмоционально-мотивационного компонента проводились упражнения на групповое взаимодействие (групповые танцы, танцевальные игры), а также упражнения на повышение доверия к окружающим людям и комфорта отношения себя в обществе (например, движение с закрытыми глазами). Когнитивный компонент реализовывался через упражнения на образ другого человека (тренировка понимания базовых и социальных эмоций собеседника) и образ собственного я (чувствование собственного тела, эмоций, ощущений в процессе коммуникации). Поведенческий компонент корректировался упражнениями на отработку позиций «ведущий-ведомый», а также тренировку разных моделей взаимодействия в социуме.

Таким образом, в ходе нашего исследования был проведен анализ теоретической литературы по проблеме развития коммуникативной компетентности старших подростков с нарушением слуха, выделены критерии центрального понятия, на основе которых была разработана и проведена диагностическая программа. С учетом полученных результатов предлагаем проводить комплекс коррекционных мероприятий средствами танцевально-двигательной терапии, а также подключать других специалистов, таких как сурдопедагоги, логопеды, которые будут выстраивать вербальную составляющую коммуникативной компетентности.

Литература.

- 1.Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Екатеринбург, 2010.
- 2.Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. «Диагностика и развитие компетентности в общении»: Спецпрактикум по социальной психологии/ Изд-во МГУ: 1990. 256 с.
- 3.Зотова И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века. Кисловодск, 2006. С.109.

© А.Р.Зайцева, Н.А.Пешкова, 2018

**КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СНИЖЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ
ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции внимания как условия снижения проявления трудностей в обучении у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: младшие школьники, задержка психического развития, коррекция внимания, трудности в обучении.

Annotation: the article considers the problem of correction of attention as a condition for reducing the manifestation of learning difficulties in junior schoolchildren with a delay in mental development.

Keywords: younger schoolchildren, delay of mental development, correction of attention, learning difficulties.

Внимание является неперенным психологическим условием продуктивности во всех видах деятельности человека. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей информации в соответствие с его актуальными потребностями [4].

Ослабление интенсивности и устойчивости внимания быстро влечет за собой снижение качественных и количественных показателей работы. Развитие внимания является одним из условий успешного обучения в школе, так как оно сосредоточивает сознание человека на каком-либо объекте, предмете, явлении.

Сегодня школа предъявляет серьезные требования к произвольности внимания ученика в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям учителя и т.п. Недостаточное развитие внимания у детей, поступающих в школы, приводит к их дезадаптации в начальных классах. Часты случаи, когда из-за неумения управлять вниманием ребенок испытывает трудности в школе. Особенно это касается младших школьников с задержкой психического развития. Для них развитие внимания так же важно как умение писать, читать и считать.

Все нарушения внимания в большей или меньшей степени отмечают у детей с задержкой психического развития. Типичными являются нарушения его концентрации, переключения и распределения, снижение объема, которые негативно отражаются на процессе обучения. Недостатки организации внимания обусловлены слабым развитием интеллектуальной активности, несовершенством навыков и умений самоконтроля, а также интереса к учению.

Наше исследование связано со значительной частотой появления нарушений внимания среди детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и, как следствие, ростом в их среде количества трудностей в обучении, которые снижают качество овладения ребенком обязательной школьной про-

граммой. Это обстоятельство требует создания условий для максимально возможной коррекции нарушений развития детей, их образования, поиска путей социализации в обществе.

Важность проведения своевременной диагностики и коррекции нарушений у детей этой группы очень велика. Грамотная диагностика является предпосылкой эффективной помощи ребенку с задержкой психического развития и нарушениями внимания. Речь идет не только о подтверждении наличия расстройства, но и комплексном понимании каждой индивидуальной ситуации. Без достижения этого невозможно составление правильной коррекционной программы.

Все вышесказанное позволило считать данную проблему актуальной и определило цель нашего исследования - изучить особенности проявления нарушений внимания при задержке психического развития в младшем школьном возрасте, влияние их на возникновение трудностей в обучении; разработать коррекционно-развивающую программу по снижению проявления нарушений внимания.

Объектом исследования является внимание младших школьников с задержкой психического развития.

Предметом исследования являются трудности в обучении, вызванные нарушением внимания.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у школьников с задержкой психического развития нарушения внимания проявляются в снижении продуктивности и устойчивости, снижении переключения и распределения, снижении объема и способности к произвольной концентрации. Это определяет возникновение следующих трудностей в обучении: пропуск букв в письменных работах, невнимательность и рассеянность, затруднения при пересказе текста, трудности в понимании с первого раза. Мы предполагаем, что специально разработанная и своевременно проведенная коррекционная программа позволит снизить проявления нарушений внимания и преодолеть трудности в обучении.

Исходя из цели и гипотезы исследования определены следующие задачи:

1. Провести психолого-педагогический анализ работ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме нарушения внимания и возникновения трудностей в обучении.

2. Составить и реализовать диагностическую программу, направленную на выявление нарушений внимания и трудностей в обучении.

3. На основе результатов констатирующего этапа исследования разработать коррекционную программу, направленную на преодоление выявленных нарушений внимания для снижения проявления трудностей в обучении у младших школьников с задержкой психического развития.

Основной метод исследования эмпирический: формирующий эксперимент в единстве трех его этапов (констатирующего, формирующего и контрольного).

Экспериментальной базой исследования является государственное общеобразовательное учреждение Тульской области «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4». Исследование проводилось среди учеников 3 класса с диагнозом «задержка психического развития» в количестве 8 человек.

Трудности в обучении – это весь комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка в связи с началом систематического обучения и приводят к выраженному функциональному напряжению, нарушению социально-

психологической адаптации и снижению успешности обучения[2]. В качестве основной причины появления трудностей в обучении детей с задержкой психического развития многие исследователи (Костромина С.Н., Блинова Л.Н., Домашкевич С.А. и др.) отмечают недостатки в развитии внимания. Внимание является главным условием осуществления познавательной деятельности, так как способствует активизации всех процессов, необходимых для приобретения знаний и навыков. Таким образом, для изучения проблемы исследования нами разработана и апробирована диагностическая программа, включающая в себя два блока: I блок – исследование трудностей в обучении; II блок – исследование нарушений внимания.

Проанализировав специальную литературу по проблеме трудностей в обучении, мы выделили ряд наиболее типичных нарушений в сфере учебной деятельности младших школьников, возможную причину их возникновения, а также подобрали психодиагностические методики, с помощью которых можно определить наличие школьных трудностей.

Для выявления трудностей в обучении необходимо исследовать сформированность приемов самоконтроля у младшего школьника, преобладающей мотивации учения, развитие логического запоминания и концентрации внимания. С этой целью использовались такие психодиагностические методики как: «Образец и правило» (авт. А.Л. Венгер), Методика изучения мотивации (авт. Н.Л. Белопольская), «Запомни пару» (авт. А.Р. Лурия), Тест Пьерона-Рузера.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения сопровождается нарушением произвольного внимания, которое обусловлено функциональными или органическими нарушениями центральной нервной системы. Типичными являются снижение его продуктивности и устойчивости, снижение переключения и распределения, снижение объема и способности к произвольной концентрации внимания, что отрицательно сказывается на процессе усвоения знаний[3]. Данные нарушения внимания у детей исследовались с помощью таких методик как: Тест Бурдона «Коррективная проба», Таблицы Шульце, Методика "Запомни и расставь точки", Тест Тулуз-Пьерона.

Анализ результатов констатирующего эксперимента I блока диагностической программы позволил сделать следующие выводы:

1. В ходе анализа выявлено, что 25% учащихся подвержены такой проблеме как пропуск букв в письменных работах, что говорит о низком уровне организации их действий. Возможной причиной возникновения данной трудности может быть снижение продуктивности и устойчивости внимания, недостаточное умение преодолевать отвлекающее влияние посторонних факторов.

2. Такая причина трудностей в обучении как невнимательность и рассеянность присуща 62,5% испытуемых, что говорит о преобладании игрового мотива поведения над учебным. Возможной причиной возникновения данной трудности может быть снижение переключения и распределения внимания.

3. Трудности понимания объяснения с первого раза – самая частая трудность в обучении, которая выявлена у 100% испытуемых, что говорит о несформированности умения действовать по правилу. Возможной причиной возникновения данной трудности может быть снижение способности к произвольной концентрации внимания.

4. Затруднения при пересказывании текста стали причиной трудности в обучении для 50% испытуемых, что говорит о маленьком объеме логической памяти. Возможной причиной возникновения данной трудности может быть снижение объема внимания.

По результатам проведения II блока диагностики можно сделать следующие выводы:

1. В ходе анализа выявлено, что 75% учащихся имеют такое нарушение внимания как снижение продуктивности и устойчивости, что говорит о повышенной отвлекаемости, ослаблении наблюдательности, поверхностном характере внимания.

2. Такое нарушение внимания как снижение переключения и распределения присуще 75% испытуемых, что говорит о том, что учащимся трудно переключаться с одного вида деятельности на другой.

3. Снижение объема внимания характерно для 50% испытуемых, что говорит о низком развитии способности сосредоточения внимания на одних объектах и отвлечения от других.

4. Снижение способности к произвольной концентрации – самое частое нарушение, которое выявлено у 100% испытуемых, что говорит о низком развитии способности сосредоточения внимания на одних объектах и отвлечения от других у младших школьников с задержкой психического развития.

Таким образом, результаты проведения диагностической работы показали наличие нарушений внимания и, как следствие, трудностей в обучении и их причин у 100% детей с задержкой психического развития, вошедших в нашу выборку. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, часто наблюдается невнимательность, которая проявляется в неумении сосредоточиться на деталях, в неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь, в беспомощности в доведении задания до конца; в отрицательном, а чаще в равнодушном отношении к заданиям, требующим напряжения, в потери предметов, необходимых для выполнения задания [1].

После полученных результатов на констатирующем этапе была составлена коррекционно-развивающая программа. В её основу легли принципы психокоррекционной работы, предложенные Осиповой, и материалы из книг Забранной С.Д. и Шевченко М.А. Её целью является развитие свойств внимания (устойчивости, объема, переключаемости) у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Эффективность коррекционной работы достигается многократностью и вариативностью упражнений в ходе преодоления специфических затруднений.

Основная стратегия предлагаемого нами коррекционного воздействия направлена на восполнение и «выращивание» слабого звена при опоре на сильные стороны в процессе специально организованной совместной деятельности «взрослый – ребенок».

Перед учеником ставится учебная (игровая) задача, мотивируется ее выполнение, функции слабого звена учитель берет на себя. Учебные задачи выстраиваются от простого к сложному.

Такое ранжирование предполагает, во-первых, изменение состава операций, во-вторых, варьирование материалом, в-третьих, усложнение контекста заданий [5].

Литература.

- 1.Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2011. - 136 с.
- 2.Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.
- 3.Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
- 4.Немов Р.С. Психология: Учеб.для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
- 5.Степанова Н.А., Лешкова К.И. Выявление трудностей в обучении у младших школьников с задержкой психического развития. //Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (29). С. 66-68.

© К.И. Лешкова, Н.А. Степанова, 2018

УДК 159.9

А.А. Любина

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

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе социализации. Описана диагностическая программа, которая позволила изучить уровень развития коммуникативных навыков в процессе социализации ребенка с РАС в дошкольном возрасте.*

***Ключевые слова:** коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, социализация.*

***Annotation.** The article deals with the development of communicative skills in children with autism spectrum disorders in the process of socialization. A diagnostic program is described that allowed to study the level of development of communicative skills in the process of socialization of a child with RAS in preschool age.*

***Keywords:** communicative skills, autism spectrum disorders, socialization.*

В современном информационном мире увеличиваются потребности людей в общении и взаимодействии с другими. Это является актуальной проблемой, так как формирование личности, которая способна осуществить межличностное взаимодействие, решить разнообразные коммуникативные задачи, гарантирует успешную адаптацию в современном социокультурном мире. Проблеме развития коммуникативных навыков посвящены работы А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломенского, А.Н. Леонтьева [2].

Коммуникативные навыки понимаются как способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемые сведения, а также грамотно их передавать.

Начиная с момента рождения, ребенок уже вступает в контакты с окружающими людьми, которые через некоторое время преобразуются и усложняются. В дошкольном возрасте ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, вследствие чего формируются его представления о себе и своих способностях. В соответствии с исследованиями отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) общение выступает в качестве одного из главных условий развития ребенка, важнейшего обстоятельства формирования его личности, а кроме того, ведущего вида человеческой деятельности, сосредоточенного на изучении и оценки самого себя посредством других людей. Немаловажно заметить, что общение имеет место абсолютно во всех видах детской деятельности и оказывает воздействие на речевое и психическое развитие ребенка, формирует его личность в целом [3].

От степени развития коммуникативных навыков зависит успешность социально-психологического приспособления ребенка к общественной среде. Ученые отмечают, что недостаточный уровень коммуникативной готовности ребенка приводит к трудностям, которые потом сложно преодолеваются и имеют тяжелые последствия в ходе обучения и воспитания.

Установлено, что общение осуществляется с помощью разнообразных коммуникативных средств. Значительную роль при этом играет способность внешне выражать свои собственные внутренние чувства и грамотно осознавать эмоциональное состояние партнера. Помимо этого, только в отношениях с ровесниками и старшими допустимо предотвращение разных отклонений в развитии личности ребенка. Со временем у дошкольника возникают понятия о способности формулировать собственные потребности, ощущения и чувства с помощью разных словесных и невербальных средств коммуникации [1].

Однако, у многих детей с ограниченными возможностями здоровья имеются большие трудности в развитии коммуникативных навыков. У большинства детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеются проблемы при общении с другими людьми. Это отмечено в исследованиях Баенской Е.Р., Башиной В.М., Лебединской К.С., Никольской О.С., Шипициной Л.М. и других. Происходит это вследствие того, что с целью эффективного общения дошкольнику необходимо дать ответ другим людям, когда к нему обращаются, и кроме того, самостоятельно инициировать общение. Некоторые дети с РАС готовы на это, однако в случае, если они хотят донести информацию до другого человека или установить с ним контакт, они, как правило, не используют коммуникацию [2].

Таким образом, проблема развития коммуникативных навыков у дошкольников с РАС становится наиболее острой не только в связи с потребностью введения данной категории детей в область дошкольного, а затем и школьного образования, но и в связи с недостаточностью научно обоснованных организационно-психологических обстоятельств для этого.

Целью нашего исследования является изучение особенностей развития коммуникативных навыков в процессе социализации детей с расстройствами аутистического спектра, составление и реализация программы, направленной на их формирование.

Мы предполагаем, что развитие коммуникативных навыков в процессе специально организованной коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра определяется эмоциональным состоянием, навыками культуры общения, взаимодействием с другими людьми и знанием социальных норм, что в дальнейшем может обеспечить их адекватную социализацию.

Основным методом исследования выступает формирующий эксперимент в единстве трех его этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Исследование проходило на базе Тульской региональной общественной организации содействия инвалидам детства с расстройствами аутистического спектра и их семьям «Маленькая страна-Мы есть!». В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Нами была составлена и апробирована диагностическая программа, которая позволила изучить уровень развития коммуникативных навыков в процессе социализации ребенка с РАС в дошкольном возрасте. В ее состав вошли следующие методики: Вопросы по сюжетным картинкам (Урунтаева Г.А), Программа наблюдения за культурой поведения ребенка (А.М.Щетинина), Изучение навыков культуры общения (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), Опросный лист (А.М.Щетинина, Н.Артюхина).

На констатирующем этапе нами получены следующие результаты. По методике «Вопросы по сюжетным картинкам» выявлено, что у 40% обследуемых преобладает низкий уровень социальных норм, у 20% выявлен средний уровень социальных норм, и у 40% высокий уровень социальных норм.

В ходе проведения «Программы наблюдения за культурой поведения ребенка» нами установлено, что у лишь у 20% испытуемых высокий уровень культуры поведения, 20% детей имеют средний уровень культуры поведения, и 60% испытуемых показали низкий уровень овладения навыками культурного поведения.

Результаты методики «Изучение навыков культуры общения» показали средний уровень навыков культуры общения у 40% детей. Для них характерно знание правил культуры общения, но они не всегда ими пользуются; умеют разговаривать с взрослыми спокойно, но иногда перебивает говорящего; выполняют поручения взрослого самостоятельно, но не сознательно, по просьбе; приветливы со сверстниками, но привычка здороваться и прощаться ежедневно не сформирована. А 60% дошкольников имеют низкий уровень, им соответствуют следующие качества: отсутствие умения здороваться и прощаться со взрослыми, называть по имени, отчеству. Вежливые слова дети не употребляют, перебивают говорящего.

В ходе проведения методики «Опросный лист» нами выявлено благополучное эмоциональное состояние у 40% испытуемых. Также исследование показало, что 40% детей не вполне благополучны в эмоциональном плане, и у 20% дошкольников совершенно неблагоприятное эмоциональное состояние.

Результаты констатирующего этапа легли в основу составления коррекционно-развивающей программы. В её основу легли методические разработки С.В. Вагнер и Л.П. Мусиной. Основной целью программы является развитие коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в процессе социализации.

Литература

1. Дубинина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. – 2005. - №10.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Дети с нарушением общения. М.: Просвещение, 1989.- 197 с.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом.- СПб.: Речь, 2007. 288с.
4. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. - Москва, 2013.
5. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии / Под ред. Г. А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995.
6. Шипицина Л.М. Детский аутизм. - М.: Дидактика Плюс, 2011.

© А.А.Любина, Н.А. Степанова, 2018

УДК 159.9

**Никитина О.А.,
Пешкова Н.А.**

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

ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ МНЕМОТЕХНИК

***Аннотация.** В статье отображены результаты изучения и реализация коррекционно-развивающей программы с использованием мнемотехнических приемов, которые способствуют развитию произвольной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Также отмечается, что у детей с задержкой психического развития имеются свои особенности развития памяти. Небольшой объём знаний, недостаточная сформированность умений и навыков приводят к трудностям в обучении данных детей в условиях массовой школы.*

***Ключевые слова:** мнемотехника; произвольная память; старший дошкольник; развитие.*

***Annotation.** The article shows the results of the study and the implementation of corrective and developmental programs using mnemonic techniques that contribute to the development of arbitrary memory in older preschoolers with mental retardation. It is also noted that in children with mental retardation has its own characteristics, the development of memory. A small amount of knowledge, insufficient formation of skills lead to difficulties in teaching these children in a mass school.*

***Keywords:** mnemonics; random memory; the senior preschool child; development.*

Значение памяти в жизни человека огромно: без нее была бы невозможна никакая деятельность. Особую роль в развитии памяти играет дошкольный возраст, т.к. именно на этом этапе закладывается фундамент знаний, умений и навыков, которые пополняются и развиваются в течении всей жизни. У детей с задержкой психического развития память играет особую роль, т.к. малый объём знаний,

недостаточная сформированность умений и навыков приводят к трудностям в обучении детей в условиях массовой школы. Продуктивность произвольного запоминания у детей с задержкой психического развития примерно в 1,5 раза хуже, чем в норме [2]. Однако работ, касающихся развития произвольной памяти детей с задержкой психического развития с помощью мнемотехник, крайне мало. Таким образом, налицо противоречие между проблемой разработанности применения мнемотехнических средств для нормы и детей с задержкой психического развития. Эти обстоятельства свидетельствуют об актуальности нашего исследования.

Исследование проходило в детском саду комбинированного вида г. Тулы. Респондентами выступили старшие дошкольники с задержкой психического развития в возрасте 6 лет.

В ходе исследования нами были использованы следующие методики:

Методика «Запоминание картинок и предметов» («Образная память») (из учеб. пособия для родителей и педагогов под ред. Л.Ф. Тихомировой «Развитие познавательных способностей детей»);

Методика «Изучение оперативной слуховой памяти» (из учеб. пособия под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко «Практикум по возрастной психологии»);

Методика «Изучение произвольного запоминания» (из учеб. пособия под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко «Практикум по возрастной психологии»);

Методика «Диагностика зрительной памяти» (из учеб. пособия для родителей и педагогов под ред. Л.Ф. Тихомировой «Развитие познавательных способностей детей»);

Методика А.Р. Лурия «10 слов» [1,3].

По результатам методик «Запоминание картинок и предметов» («Образная память») и «Диагностика зрительной памяти» можно сказать о средней сформированности образной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Данные методик «10 слов» и «Изучение оперативной слуховой памяти» говорят о недостаточной сформированности слуховой памяти. Также средний уровень развития произвольной памяти можно наблюдать из результатов методики «Изучение произвольного запоминания». Для большинства детей старшего дошкольного возраста сформированность образной, оперативной слуховой, зрительной, кратковременной и долговременной памяти, а также произвольного запоминания находится на среднем уровне. Но есть дети, у которых вышеперечисленные виды памяти недостаточно развиты. Таким образом, у изученной группы детей преобладает средний уровень развития произвольной памяти.

По результатам диагностики нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие произвольной памяти старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием мнемотехник, включающая 12 занятий. Время каждого занятия – 30 минут. Частота проведения каждого занятия – три раза в неделю. В каждом занятии задействованы упражнения на развитие объема, скорости запоминания, длительности сохранения и точности воспроизведения. Также каждый раз проводилась физкультминутка с использованием упражнений «Расскажи стихи руками», тренирующими двигательную память.

Коррекционно-развивающая программа строилась на трех этапах обучения.

На первом этапе на занятиях для развития произвольной памяти предъявлялись упражнения зрительной модальности, а также их выполнение по подражанию. Так, например, на первом занятии «Дикие животные» в основной части детям было предложено разучить стихотворение «Белый мишка» с опорой на мнемотаблицу. Для этого мы каждое слово или словосочетание из стихотворения зарисовывали в отдельную ячейку таблицы с помощью определённого символа. После этого детям было продемонстрирован рассказ стихотворения по мнемотаблице, а затем они сами старались повторить. Вскоре дети могли вместе с опорой на мнемотаблицу и с небольшой помощью рассказывать это стихотворение. Также проводился прием «Сюжет-ассоциация». В данном занятии для этого упражнения мы взяли сказку «Теремок». Сперва детям были продемонстрированы порядок и схема выполнения этого упражнения. Затем дети самостоятельно раскладывали изображения животных и при этом рассказывали сказку, что способствует развитию речи, а затем по памяти каждый называл порядок картинок.

На втором этапе на занятиях предъявлялись упражнения зрительно-слуховой модальности, а также их выполнение по образцу. Так, например, на занятии в основной части детям было предложено разучить новое стихотворение «Мишка» с опорой на мнемотаблицу. Дети уже могли самостоятельно, лишь иногда с помощью, разобрать каждое изображение из таблицы и сопоставить их со словами стихотворения. Затем они сами старались воспроизвести стихотворение с опорой на мнемотаблицу. В упражнении «Сюжет-ассоциация» мы взяли произведение «Щелкунчик». На данном занятии мы уже не показывали детям последовательность выполнения упражнения. Воспитанники с удовольствием раскладывали изображения животных и при этом рассказывали произведение, а затем по памяти каждый называл порядок картинок.

На третьем этапе предъявлялись упражнения слуховой модальности и их выполнение по инструкции. Так, например, на занятии в основной части детям было предложено разучить новое стихотворение «Ботинки» с опорой на мнемотаблицу которую они должны были составить сами. Для этого зачитывалось стихотворение, а дети зашифровывали слова в символы. Большинство справилось самостоятельно, но некоторым была оказана помощь. На этом занятии в упражнении «Сюжет-ассоциация» предлагались изображения не из знакомых сказок или мультфильмов, а сюжетные картинки. Здесь дети должны были по инструкции выполнить предложенное задание.

Также разработанной нами коррекционно-развивающей программе все занятия начинались с загадок, в которых были зашифрованы темы занятий. Таким образом, мы привлекали внимание детей, они стали комфортнее себя чувствовать на занятиях, проявляли активность и заинтересованность.

После мы провели повторную диагностическую программу. На контрольном этапе отмечается динамика развития произвольной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Так многие дети перешли на более высокий уровень развития по сравнению с констатирующим этапом. Также отмечается развитие объема, скорости запоминания, длительности сохранения и точности воспроизведения информации.

Для подтверждения достоверности полученных результатов мы провели математико-статистический анализ данных диагностики с использованием t-критерия Стьюдента. В итоге, полученные эмпирические значения tэмп во всех

расчетах по всем методикам оказались больше имеющегося t -крит. Это значит, что математико-статистический анализ с использованием t -критерия Стьюдента подтвердил наличие значимых различий в уровнях развития произвольной памяти на констатирующем и контрольном этапах.

Литература.

1. Головей, Л.А., Рыбалко, Е.Ф. Практикум по возрастной психологии – СПб.: Речь, 2012. – 694 с.
2. Истомина, З.М. Развитие памяти – М., 1978. – 271 с.
3. Тихомирова, Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей – Ярославль: Академия науки, 1996. – 192 с.

© О.А. Никитина, Н.А. Пешкова, 2018-04-10

УДК 159.9

А.С. Никульчева

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

АНАЛИЗ РАЗРАБОТАННЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Статья посвящена разработке коррекционной программы по проблеме эмоциональных проявлений у старших дошкольников с аутизмом методами арт-терапии, проводится анализ уже существующих и разработанных коррекционных программ других авторов.*

***Ключевые слова:** коррекционная программа, дети старшего дошкольного возраста с аутизмом, нарушение эмоциональной сферы, коррекция эмоциональных проявлений методами арт-терапии.*

***Annotation.** The article is devoted to the development of a corrective program on the problem of emotional manifestations in older preschool children with autism using art therapy methods, an analysis of existing and developed corrective programs of other authors is carried out.*

***Key words:** correctional program, children of the senior preschool age with autism, violation of emotional sphere, correction of emotional manifestations by methods of art therapy.*

Эмоции играют важную роль в жизни человека. Они помогают ему приспособиться к той или иной ситуации. Старший дошкольный возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на поведение ребенка с аутизмом наиболее очевидно. Характерными чертами поведения ребенка старшего дошкольного возраста с аутизмом являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам, боль-

шое количество страхов и сенситивность к привычным внешним и внутренним раздражителям. Главной особенностью искаженного психического развития является низкая эмоциональная устойчивость (эмоциональная лабильность) и неадекватные границы поведения [5].

Целью научной статьи является изучение и анализ разработанных и существующих на данный момент времени коррекционных программ, направленных на развитие эмоциональной сферы старших дошкольников. Задачей является разработка собственной программы по коррекции эмоциональной сферы старших дошкольников с аутизмом. Объект статьи – программы по эмоциональной сфере старших дошкольников, предмет составлен на основе проанализированных коррекционных программ различных авторов – коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.

С точки зрения Л. М. Аболина, эмоциональная устойчивость – это свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели» [1].

Проблема поддержания психического здоровья и адаптации детей старшего дошкольного возраста с аутизмом сегодня остается значимой. Об этом свидетельствует большое количество научных и прикладных исследований, в которых уделяется внимание вопросам саморегуляции, тревожности, формирования аффективного компонента и подготовки таких детей к школьному обучению. Однако пониманию своих и чужих эмоций, и их регуляции, как интегративному свойству личности детей старшего дошкольного возраста с аутизмом, не уделено должного внимания [2].

Для детей старшего дошкольного возраста на сегодняшний день разработано множество различных коррекционных программ для коррекции эмоциональных проявлений (см. табл.1).

Таблица 1 - Программы, разработанные для коррекции эмоциональных проявлений

№	Автор	Название программы
1	Асоль Малахова	Диагностика и коррекция тревожности и страхов у детей
2	Дарья Кайль	Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей 6-7 л. Программа театрально-игровой деятельности. ФГОС
3	Ю. Е. Веприцкая	Развитие внимания и эмоционально-волевой сферы детей 4-6 лет. Разработки занятий, диагностика и дидактический материал
4	Ирина Сидорова	Развитие и коррекция с использованием цвета эмоционального мира детей старшего дошкольного возраста
5	Ю. Царева	Коррекция поведенческих нарушений у детей. Сборник упражнений и игр
6	Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.	Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция
7	Минаева В.М.	Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений

8	Крюкова С. В. Слободяник Н.П.	Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь
9	О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина	Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста «Я, Ты, Мы»

Программы по коррекции эмоциональных проявлений подходят как для детей с нормой, так для детей с различными нарушениями в развитии, в том числе с аутизмом. Они универсальны и пластичны, поскольку для каждого типа дезонтогенеза необходимы свои методы коррекции, соответствующие слабой стороне ребенка [4].

В основной программе направлены на смягчение эмоционального дискомфорта у детей, повышение их активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др. Значительный этап работы с такими детьми — коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции, осознание своих и чужих эмоций[3].

Таким образом, анализ научной литературы позволил сформулировать следующую цель: формирование эмоциональной устойчивости у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом в процессе проведения коррекционных занятий методами арт-терапии. Исходя из цели и проблемы исследования, объект исследования: эмоциональная устойчивость старших дошкольников. Предмет исследования: формирование эмоциональной устойчивости в процессе коррекционных занятий методами арт-терапии.

Приступив к исследованию эмоциональной устойчивости детей старшего дошкольного возраста с аутизмом, мы сформулировали следующую гипотезу: программа коррекционных занятий, включающая в себя серии упражнений, направленных на развитие и понимание эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с аутизмом, способствует развитию эмоциональной устойчивости и адаптации с меняющимися условиями.

Для проведения эксперимента, была составлена программа коррекционных занятий, включающая в себя серии упражнений для развития и формирования необходимых навыков и умений. Цель программы – формирование у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом понимания своих и чужих эмоций, повышение ситуаций взаимодействия с окружающим миром.

Со структурой программы групповой коррекции детей старшего дошкольного возраста с аутизмом можно ознакомиться в таблице 2.

Таблица 2 - Структура групповой психокоррекции детей с аутизмом

№	Основные блоки	Содержание	Задачи блока	Продолжительность
1	Приветствие	Ритуал	Введение в ситуацию тренинга: подготовка к предстоящей деятельности и внутригрупповой коммуникации	10 мин.
2	Основной	Игровые, арт-терапевтические методы	1. Проработка эмоционального состояния 2. Групповое взаимодействие 3. Самовыражение	20 мин.
3	Релаксационный	Игровая деятельность	1. Проработка эмоционального состояния 2. Спонтанная игра	20 мин.
4	Завершение	1. Ритуал	Остановка, реорганизация и завершение эмоционального процесса	10 мин.
		2. Уборка помещения	Структурирование деятельности	
	Итого:			1 час

Программа занятий рассчитана на три месяца, по одному занятию в неделю. Коррекционная программа состоит из двенадцати занятий, обусловленных индивидуальной темой и целью в формировании необходимых навыков и умений в целях повышения уровня понимания своих и чужих эмоциональных состояний.

Сложность при составлении программы занятий для детей старшего дошкольного возраста с аутизмом для коррекции эмоциональной сферы заключается в индивидуальности каждого ребенка и зависит от сложности его нарушения и структуры дефекта. Данная программа рассчитана на детей с аутизмом и опирается на индивидуальный подход в коррекции каждого ребенка. Каждое занятие начинается с приветствия, за исключением первых занятий, где нужно познакомиться с детьми. Это делается для того, чтобы детям было легче начинать занятие, ведь дети с аутизмом привыкли все делать по порядку и определенной схеме. Затем дети изучают одну из базовых эмоций, после идет закрепление в игровой форме. В конце занятия проходит ритуал прощания.

Таким образом, на основании полученных результатов нам удалось разработать примерную коррекционную программу, направленную на коррекцию эмоциональных проявлений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом. Эта программа включает в себя 12 занятий, направленных на изучение базовых эмоций и узнавание их у себя и других людей, снижению тревоги и развитию экспрессивности у таких детей.

Литература.

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. - 39 с.
2. Дьяченко М. И. О природе эмоциональной устойчивости // Тез. науч. сообщений к VI Всесоюз. съезду О-ва психологов СССР. Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. М., 1983. - С. 78–80.
3. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. -144 с.

4. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — Изд.: Эко-Вектор, 2014. — 335 с.

5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2014. – 232 с.

© А.С.Никульчева, 2018-04-10

УДК 159.9

А.В. Олейникова

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

ОБ ОПЫТЕ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема самооценки подростков с умственной отсталостью, в частности ее диагностика и коррекция. Описаны результаты проведения диагностической программы изучения самооценки подростков с легкой степенью умственной отсталости на констатирующем и контрольном этапе. Выделены задачи коррекционно-развивающей программы. Представлена структура занятий.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, подростки, самооценка, диагностическая и коррекционно-развивающая программы.*

***Annotation.** In this article we examine the problem of self-evaluation of adolescents with intellectual disability, in particular, its diagnosis and correction. The results of the diagnostic program of studying self-evaluation of adolescents with mild intellectual disability are described during the phases of confirmation and control. We determine the goals of correction and development program as well as the structure of classes.*

***Keywords:** intellectual disability, adolescents, self-evaluation, diagnostic and correction and development programs.*

Проблема становления самооценки у детей подросткового возраста с умственной отсталостью остается очень острой на сегодняшний день. Неадекватно сформированная самооценка является препятствием для социализации такого ребенка, для самореализации в деятельности.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что самооценка является важным регулятором взаимоотношений подростка с обществом, его дальнейшей интеграции в него. От самооценки зависит то, насколько подросток требователен к себе, его отношение к собственным успехам и неудачам.

Нами было проведено исследование на базе государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульский областной центр образования» (отделение № 1), в котором приняли участие подростки с легкой степенью умственной отсталости 15-16 лет, из них 3 девочки и 2 мальчика.

Учитывая специфику нарушения и особенности возраста, нами были выбраны следующие методики, которые являются менее энергозатратными, простыми

в обработке и соответствуют индивидуальным особенностям испытуемых: методика «Лесенка» В.Г. Щур, модификация методики А.М. Прихожан и З. Василюскайте «Нарисуй себя», «методика Дембо-Рубинштейн» в модификации А.М. Прихожан, методика «Шкала самоуважения Розенберга», методика «Дерево» Д. Лампена в адаптации Л.П. Пономаренко.

Апробированная нами диагностическая программа дала следующие результаты: по методике «Лесенка» (В.Г. Щур) у 60% детей выявлен адекватный уровень самооценки, у 20% - наблюдается заниженная самооценка и еще у 20% - завышенная самооценка; по методике «Дерево» Д. Лампен: 20% - заниженная самооценка, 40% - завышенная самооценка, 40% - адекватно сформированная самооценка; по методике «Шкалы Дембо-Рубинштейн» (С.Я. Рубинштейн, Т.В. Дембо): 60% - адекватная самооценка, 40% - завышенная самооценка; методика «Нарисуй себя»: у 40% испытуемых выявлена завышенная самооценка, у 60% - заниженная самооценка; методика «Шкала самоуважения Розенберга» показала, что у 100% детей завышенный уровень самооценки.

Такие результаты свидетельствуют о том, что у подростков с умственной отсталостью преобладает неадекватная (завышенная) самооценка.

На основе полученных результатов были выделены цель и задачи коррекционно-развивающей программы.

Целью программы является развитие адекватной самооценки у детей подросткового возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Задачи программы:

- расширение и углубление знаний о себе;
- развитие навыков самопрезентации;
- развитие позитивного самовосприятия и восприятия себя окружающими;
- формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя;
- развитие реалистичности суждений о себе.

Программа создана на основе следующих принципов (по Осиповой А.А.) [1].

1. Принцип единства коррекции и диагностики – коррекционная программа строится на основе результатов, полученных при диагностическом исследовании самооценки младших подростков с умственной отсталостью.

2. Принцип комплексности методов психологического воздействия заключается в том, что на основании критериев самооценки были сформулированы задачи психологического воздействия с учетом специфики дефекта и применены адекватные им методы и приемы работы.

3. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка – построение коррекционной программы с учетом особенностей подросткового возраста и результатов диагностического исследования. Материал занятий должен быть ориентирован на результаты диагностики.

4. Принцип доступности – предъявление материала коррекционной программы с учетом специфики дефекта, в форме, доступной для понимания подростку с умственной отсталостью.

Разработанная программа состоит из нескольких частей: вводная часть (приветствие, ознакомление с целями и задачами занятия), основная часть, представленная играми и упражнениями, такими как упражнение «Я в будущем», «Назови свои сильные стороны», «Я-хороший, Я-плохой» и т.п., заключительная часть,

включающая в себя рефлексии и ритуал прощания. В программу также включены релаксационные комплексы и физминутки.

В основу программы вошли игры и упражнения следующих авторов: Н.С. Фонталова, Н.В. Чурило, М.А. Панфилова [2,3,4].

Коррекционно-развивающая программа рассчитана на 12 занятий, продолжительностью каждого 45 минут. Всего 9 часов. Длительность реализации программы - 6 недель, по 2 занятия в неделю.

По окончании реализации программы нами был проведен контрольный этап исследования по методикам констатирующего.

Сравнительный анализ результатов по методикам «Лесенка» В.Г. Щур, «Шкала самоуважения Розенберга», «Шкалы Дембо-Рубинштейн», «Дерево» Д. Лампена на констатирующем и контрольном этапах существенных изменений не показал.

Однако результаты методики «Нарисуй себя» А.М. Прихожан и З. Василюскайте показали изменения уровня самооценки. Если на констатирующем этапе у данных детей выявились показатели, характерные для высокого и низкого уровня развития самооценки, то на контрольном этапе наблюдалась динамика, и данные приблизились к среднему (адекватному) уровню сформированности самооценки.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов показал, что при неизменном уровне развития самооценки произошли небольшие сдвиги в количественных характеристиках показателей, что проявилось в тенденции изменения самооценки у умственно отсталых детей подросткового возраста в сторону ее адекватности. Это можно объяснить тем, что для разработанной коррекционно-развивающей программы необходим больший срок реализации.

Литература.

1. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А.Осипова. – М.: Изд-во «Сфера», 2002. – 510 с.
2. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А.Панфилова. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2012. – 106 с.
3. Фонталова Н.С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей. Дисс. канд. псих. наук / Н.С.Фонталова. – Иркутск, 2014. – 146 с.
4. Чурило Н.В. Тренинг коррекции самоотношения [Электронный ресурс] / Н.В. Чурило. – Электрон.дан. – Режим доступа: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru>. – Загл. с экрана.

© А.В.Олейникова, 2018-05-12

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДА ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ ПРИ РАБОТЕ С
ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье представлено описание особенностей использования метода песочной терапии в психолого-педагогической коррекции нарушений детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Особенности структуры дефекта детей с задержкой психического развития обуславливают необходимость включения в коррекционный процесс различных методов и технологий, способствующих более успешной абилитации детей данной категории. Ведущим видом деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста является игра. Поэтому песочная терапия, как одна из форм игротерапии имеет место быть включенной в коррекционный и образовательный процесс. Песочная терапия имеет особенности воздействия на психические процессы детей с задержкой психического процесса, о чем подробнее описано в нашей статье.

Ключевые слова: песочная терапия, игры с песком, образовательный процесс, задержка психического развития, дети дошкольного и младшего школьного возраста, методы и технологии, развитие психических процессов, познавательная активность, мышление, речь, память, воображение, восприятие, внимание.

Annotation. The article describes the features of the use of sand therapy in psychological and pedagogical correction of violations of children of preschool and primary school age with mental retardation. Features of the structure of the defect of children with mental retardation cause the need to include in the correctional process of various methods and technologies that contribute to a more successful habilitation of children in this category. The leading activity of children of preschool and primary school age is the game. Therefore, sand therapy, as one of the forms of game therapy takes place to be included in the correctional and educational process. Sand therapy has special effects on the mental processes of children with mental retardation, as described in more detail in this article.

Keywords: sand therapy, sand games, educational process, mental retardation, children of preschool and primary school age, methods and technologies, the development of mental processes, cognitive activity, thinking, speech, memory, imagination, perception, attention.

Создание в 2013 году федерального государственного образовательного стандарта дошкольных организаций побудило многих педагогов к созданию и интенсивному развитию ранее существующих интересных методов и технологий, обеспечивающих комфортное воспитание и обучение в условиях дошкольных и

школьных образовательных организаций. Большинство таких методик в настоящее время применяется в коррекционной работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Наиболее известными среди всех методик являются арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, игротерапия и лепка.

В нашей работе мы подробнее рассмотрим песочную терапию в работе с детьми, имеющими задержку психического развития. В последние годы отмечается значительный прирост количества детей с данной патологией в развитии, что обуславливает актуальность темы нашей статьи.

Задержка психического развития – это психолого-педагогическое понятие, которое характеризуется отставанием в развитии психических процессов ребенка, следовательно, предметом коррекции и развития у данной категории лиц являются высшие психические функции.

Дети с задержкой психического развития имеют неоднородную структуру нарушения всех компонентов высшей психической деятельности. Использование игр с песком в коррекционной работе с такими детьми может способствовать успешному развитию высших психических процессов.

В первую очередь, метод песочной терапии был создан для психотерапевтического воздействия на психическое состояние людей. Автором данной методики считается швейцарский психоаналитик Дора Калф. Главный принцип, заложенный в эту методику – «создание свободного и защищенного пространства», в котором человек может выражать свой мир, превращая опыт и переживания в зримые и осязаемые вещи.

Одним из важнейших критериев психологического и психического развития детей является познавательная активность. Она зависит от того, насколько ребенок проявляет интерес в процессе обучения. Для того чтобы познавательная активность был на высоком уровне, нужно чтобы ребенок сам активно участвовал в педагогическом процессе, сам исследовал, наблюдал, экспериментировал, ощущал и анализировал предметы и явления окружающего мира. Так как ведущей деятельностью детей в дошкольном и младшем школьном возрасте является игра, то песочная терапия как одна из форм игротерапии поможет педагогу вызвать интерес и познавательную активность у детей, имеющих задержку психического развития.

Песочная терапия позволяет раскрыть и выразить свои эмоции и чувства. Игра с песком помогает стабилизировать эмоциональное состояние детей, формировать умение прислушиваться к себе, осознавать и проговаривать свои ощущения. Песок способен заземлять негатив и оказывать успокаивающее действие на организм. Так как дети с задержкой психического развития имеют специфические особенности эмоционально-волевой сферы, использование песочной терапии в коррекционной работе будет оказывать положительное влияние на формирование эмоциональной устойчивости и самоконтроля над поведением.

Многие исследователи отмечают положительное воздействие игр с песком на развитие речи. Проговаривая свои действия и отображая жизненные ситуации на песке, ребенок может со стороны увидеть их, осмыслить происходящее и найти способы решения проблем. В свою очередь, речь имеет тесную взаимосвязь с мышлением. Как отмечал Л.С. Выготский, речь организует и активизирует мыслительные процессы, помогает установить смысловые связи между воспринима-

емыми объектами и явлениями. Также уровень развития речевых способностей влияет на формирование других высших психических процессов. Следовательно, развивая речь у детей с задержкой психического развития посредством песочной терапии, мы параллельно осуществляем работу над другими высшими психическими функциями, формируя и активизируя их работу.

Регулярное включение песочной терапии в коррекционную работу с детьми, имеющими задержку психического развития, способствует развитию воображения. Олицетворяя абстрактные предметы и явления на песке, дети активно включают свое воображение, придумывают сюжет игры и контролируют его на протяжении всей игры. Для работы над развитием воображения важно то, что песок может выполнять функцию замещения. Он может стать чем угодно: морем или звездным небом, на нем могут появиться широкие дороги или бездонные озера.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют низкий уровень развития восприятия и памяти. Данная особенность обнаруживается в трудностях приема и переработки сенсорной информации, недостаточности знаний об окружающем мире и сложностях узнавания предметов. Во время коррекционных занятий с песком развивается наглядно-образная память, которая преобладает у детей с нормальным развитием. Регулярные упражнения с песком стимулируют тактильное восприятие: дети исследуют песок, ощущая тепло или холод. Тактильное восприятие развивается в процессе совершения последовательных движений различными частями тела. Легкие прикосновения воспринимаются как бы «с усилением».

Многие исследователи отмечают положительное влияние игр с песком на развитие внимания. Особенности внимания детей с задержкой психического развития характеризуются неустойчивостью, рассеянностью, низкой концентрацией и трудностями переключения. Способность концентрировать и распределять внимание у детей данной категории значительно снижена. Использование песочной терапии в работе может способствовать развитию устойчивости и концентрации внимания, так как реализация методики в коррекционном процессе самими детьми будет восприниматься как нечто новое, интересное и неизведанное.

Таким образом, игры с песком оказывают благоприятное влияние на развитие детей. Песочная терапия является эффективным методом коррекции высших психических процессов у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития. Регулярное и своевременное включение данной методики в коррекционную работу обеспечит успешность коррекционной работы

Литература.

1. Выгодский Л.С. Развитие высших психических функций. – 1960.
2. Зинкевич-Евстегнеева, Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2010. 340 с.
3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. – СПб.: Речь, 2010. 256 с.
4. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.

5. Кувшинова И.А., Сияжкова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.
6. Кузуб Н.В., Э.И. Осипук Э.И. В гостях у песочной феи. Организация педагогической песочницы и игр с песком для детей дошкольного возраста. Методическое пособие для воспитателей и психологов дошкольных учреждений. СПб.: Речь: М.: Сфера, 2011. - 61 с.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей с ЗПР. – М., 1975г.
8. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.
9. Эль Г.Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. – СПб.: Речь, 2010. – 2008.

© К.А. Рожкова, Е.Л.Мицан, 2018-05-16

УДК 614

**А.А. Тертичная,
Т.В. Слюсарская**

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

МОТИВАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности мотивационной готовности к школьному обучению дошкольников с нарушением зрения. Актуальность исследования обоснована тем, что высокие требования современной жизни к организации воспитания и обучения делают проблему психологической готовности детей к школьному обучению особенно актуальной для поиска новых, более эффективных психолого-педагогических подходов.*

***Ключевые слова:** психологическая готовность, мотивационная готовность, дошкольный возраст, дети с ОВЗ, зрительные нарушения.*

***Abstract.** In the article psychological features of motivational readiness for school education of preschool children with visual impairment are considered. The relevance of the study is justified by the fact that the high demands of modern life for the organization of upbringing and education make the problem of the psychological readiness of children to schooling especially relevant for the search for new, more effective psychological and pedagogical approaches.*

***Keywords:** psychological preparedness, motivational preparedness, preschool age.*

Подготовка к школе всесторонний и последовательный процесс воздействия на ребенка. В настоящее время большое количество детей испытывают трудности в адаптации к школьному обучению, основной причиной которых является психологическая неподготовленность к обучению в школе. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной программы. [1, с. 36] Существуют разные точки зрения на структуру психологической готовности ребенка к школе, но психологи считают основной именно мотивационную готовность к обучению в школе.

Проблема мотивационной подготовки к школе в настоящее время является актуальной среди исследователей. Особую актуальность она приобретает по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, по отношению к детям с нарушением зрения. Глубокое нарушение зрения отрицательно сказывается на нервно-психическом статусе детей, приводит к неуспеваемости, иногда провоцируют неуверенность ребенка в своих силах, что, в свою очередь, ведет к негативным последствиям. [2]

Такие известные ученые как Л.И.Плаксина, Л.И.Солнцева, Г.В. Никулина, М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак доказывают, что в старшем дошкольном возрасте мотивация у детей с нарушением зрения имеет свои тенденции и закономерности.

При нормальном психическом развитии мотивационно готовым к обучению в школе можно назвать дошкольника, у которого сформированы черты зрелой «внутренней позиции школьника: ребенок хочет идти в школу и переживает при отсутствии такой возможности; учение привлекает его как серьезная, социально значимая деятельность; сформирована широкая полимотивация учения; сила учебных мотивов достаточна для преодоления школьных трудностей; сформирована устойчивая иерархия мотивов, в которой доминируют познавательные и социальные мотивы учения и нравственные мотивы поведения; ребенок свободно вербализует мотивы, объясняет смысл учения, т.е. обнаруживает высокую степень осознания мотивационной сферы. [3, с.157]

Целью нашего исследования стало выявление особенностей мотивационной готовности к школьному обучению старших дошкольников с нарушением зрения. Мы считаем, что у дошкольников с косоглазием и амблиопией «внутренняя позиция школьника» сформирована частично, что приводит к усилению неуспеваемости детей в школе. Для диагностики мотивационной готовности к школьному обучению старших дошкольников с нарушением зрения нами были подобрано 5 методик. Все методики валидны и апробированы.

Анализируя результаты исследования было получено, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением зрения имеют в основном средний и низкий уровень развития мотивационной готовности к обучению в школе.

Мы выявили, что у детей с амблиопией и косоглазием сохранено позитивное отношение к учебным действиям, но свое предпочтение они отдают игровым занятиям, игровые действия доминируют среди наиболее желаемых, а учебная деятельность в сравнении с игровой оценивается как наиболее непривлекательная. Исследование показало, что в вербальном плане большинство дошкольников относятся к учению как к желаемому действию, а в невербальном - желание начать учиться выражено слабее. Ребенок воспринимает вербализованные взрос-

лым социальные мотивы учения, важность учения и роли школы, оценки личности других детей по характеру их отношения к школе.

Таким образом, при определении психологической готовности дошкольника с нарушением зрения к обучению в школе необходимо учитывать особенности его мотивационного развития, которое, являясь определяющим фактором успеваемости и оказывает серьезное влияние на результаты учебной деятельности.

Литература.

- 1.Божович А.М. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 2008. 398 с.
- 2.Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2009.68с.
- 3.Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 2011. 96с.

© А.А.Тертичная,Т.В.Слюсарская,2018

УДК 376

**Ж.П. Томиловская,
М.В. Линькова**

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

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

***Аннотация.** В статье раскрывается тема инклюзивного образования на примере реализации проекта «Доступная среда» в Детской школе искусств №4 г. Магнитогорска, предусматривающего возможность получения детьми с ограниченными возможностями здоровья музыкального образования. Рассмотрены основные задачи и условия адаптации образовательного учреждения к реализации инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, Детская школа искусств, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, творчество.*

***Annotation.** The article reveals the topic of inclusive education on the example of the project "Affordable Environment" in the Children's Art School No. 4 in Magnitogorsk, which provides for the possibility of children with limited abilities in music education. The main tasks and conditions for the adaptation of the educational institution to the implementation of inclusive education are considered.*

***Keywords:** inclusive education, Children's art school, children with disabilities, socialization, creativity.*

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач в области образования. Ведь современные требования общества к развитию личности диктуют необходимость более полно реализовать идею индивидуализации обучения, учитывающего готовность детей к школе, состояние их здоровья, индивидуально-типологические особенности. Построение учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей каждого ребенка должно стать нормой работы детской школы искусств.

Несмотря на то, что в настоящее время отсутствуют теоретически обоснованные подходы к осуществлению качественного и полноценного художественного образования лиц с особыми потребностями, педагогическая практика носит «точечный», интуитивный характер деятельности, отсутствует целенаправленная программа подготовки преподавателей к работе с этой категорией учащихся и разработанная методика инклюзивной деятельности.

Инклюзивное образование — процесс развития общего образования. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию и обеспечивает равное отношение ко всем детям.

Все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Это основная мысль инклюзивного образования. И, с точки зрения социального подхода к проблеме, инвалидность понимается не как ограниченная возможность, а как особая потребность.

Дети-инвалиды часто творчески одарены. В детской школе искусств они наравне с другими детьми могут проявить свои творческие способности, получить профессиональное образование, которое позволит им успешно определиться в жизни.

Система обучения в ДШИ может легко адаптироваться под потребности любого ребенка благодаря следующим факторам:

- творческий характер обучения основам искусств;
- сочетание в учебном процессе индивидуальных, мелкогрупповых, групповых форм обучения и коллективных концертно-творческих мероприятий. Такой режим занятий способствует удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика, обеспечивает специальные условия для всех;
- тесная связь с родителями.

Детская школа искусств №4 г. Магнитогорска выбрала для себя путь реализации инклюзивного процесса и принимает как свою школьную культуру соблюдение основных принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
2. Каждый человек способен чувствовать и думать
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
4. Все люди нуждаются друг в друге
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

В школе в 2016 году была разработана и действует в настоящее время программа «Доступная среда», которая направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. За счёт доступности образовательной среды обеспечиваются эффективность их реабилитации, преодоление самоизоляции и личностная самореализация детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Данная программа обеспечивает создание в Детской школе искусств специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и способствует их полноценному участию в жизни общества.

В качестве основных целей, стоящих перед педагогами Учреждения, реализующего программу инклюзивного образования «Доступная среда» можно назвать:

- привлечение детей с ограниченными возможностями на отделения Детской школы искусств;
- создание образовательных методик, учитывающих особые образовательные потребности детей с нарушением зрения (познавательные возможности слепых, формирование образных представлений при работе над музыкальными произведениями);
- использование инновационных средств и методов обучения для работы с детьми-инвалидами;
- привлечение специалистов для контроля и оценки динамики и результатов развития детей-инвалидов,
- накопление и обобщение педагогического опыта, повышение методической квалификации преподавателей.

Однако, целый комплекс серьёзных изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя и родителей, в педагогике (педагогическом процессе) вообще определяет и некоторые трудности, с которыми встречается Учреждение, реализующее инклюзивный процесс. К ним относятся:

1. Профессиональная и психологическая неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ (явно недостаточное владение специальными методами, приемами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки, психологическая неготовность педагогов).
2. Психологические «барьеры», связанные с общественным мнением (отношение к инвалидам со стороны родителей детей без инвалидности, общественности в широком смысле слова).
3. Недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами для работы с детьми с ОВЗ.
4. Неготовность (неадаптированность) архитектурной и материально-технической среды Учреждения.

Для устранения вышеназванных трудностей необходимо обеспечить **адаптацию образовательной среды** и сформировать **задачи** реализации инклюзивного образования.

Условиями адаптации образовательной среды являются доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения) и оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа).

При постановке **задач** реализации инклюзивного образования необходимо учитывать, что они должны быть ориентированы не только на детей с ОВЗ, но и на их родителей, на педагогов и специалистов.

В качестве задач, ориентируемых на детей с ОВЗ можно выделить выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и осуществление индивидуально ориентированного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ с учётом их индивидуальных возможностей, что обеспечит освоение детьми с ОВЗ образовательной программы и их интеграцию в образовательное учреждение.

Задачами, ориентированными на педагогов и специалистов являются направленность коллектива Учреждения на организацию и поддержку семей с детьми ОВЗ, повышение профессиональную компетентности педагогов и введение специальных курсов и предметов, способствующих освоению детьми-инвалидами образовательных программ (например, нотная грамота в рельефно-точечной системе Брайля).

На родителей детей с ОВЗ должны быть направлены такие задачи, как информирование родителей о программе «Доступная среда», о создании безбарьерной среды в Учреждении и их просвещение по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических, социальных и правовых условий обучения, воспитания, развития и социализации детей с ОВЗ.

В ходе реализации вышеуказанных задач образовательного проекта происходит раннее распознавание и развитие одарённости как компенсаторного фактора у детей с ограниченными возможностями; создаются возможности для целенаправленного предпрофессионального образования и будущего профессионального определения. Владение музыкальным инструментом и своим голосом способствует широкому участию детей-инвалидов в общественной, социальной, культурной жизни школы, района, города.

Кроме того, в условиях социальной адаптации учащихся школы формируются терпимые, доброжелательные отношения учеников друг к другу, развиваются чувства взаимопомощи, взаимовыручки, разрушаются барьеры в общении «обычных» детей и детей с особыми потребностями. В этом плане очень благоприятными являются групповые предметы. Большая роль в процессе реализации программы принадлежит таким дисциплинам, как сольфеджио, музыкальная литература, хор. Их специфика заключается в том, что ребёнок с ОВЗ, помимо самого факта нахождения в классе, получает возможность самовыражения в процессе различных форм совместной работы. Например, групповой слуховой анализ с последующим высказыванием своего отношения к прозвучавшему музыкальному отрывку способствует развитию коммуникационных навыков и эмоциональной отзывчивости. Слушание произведений музыкальной классики позволяет воспитать нравственно-этическое отношение к ценностям искусства. Пение в хоре позволяет устранить многие психологические «зажимы» детей с ОВЗ, развивает способность к коллективной творческой деятельности. Таким образом,

развивается слух и голосовой аппарат, дети начинают чувствовать себя более уверенно.

Таким образом, организация совместного обучения и воспитания детей с различными особенностями развития и их условно нормативных сверстников – двусторонний процесс, который включает, с одной стороны, включение ребенка в новое для него образовательное пространство, с другой – приспособление самого образовательного учреждения к включению в свое пространство «необычных» детей. В современном образовательном пространстве возникает новая социальная ситуация, при которой создаются новые механизмы взаимодействия, взаимоотношений и новых социальных связей.

Литература

1. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // *Man In India*, 2017. Т. 97. Р. 257-272.
2. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Включение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы = Teacher education: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы VIII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф., 1 дек. 2017 г. / отв. ред. О.В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – С. 247 – 251.
3. Кувшинова И.А., Сняжкова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.
4. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
5. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.

© Ж.П.Томиловская, М.В.Линькова, 2018

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и игровая деятельность, как способ развития данных навыков у этой категории детей.*

***Ключевые слова.** Общее недоразвитие речи; коммуникативные навыки; старший дошкольный возраст, игровая деятельность.*

***Annotation.**In this article, the article examines the features of communicative skills in children of older preschool age with a general speech underdevelopment and gaming, as a way to develop these skills in this category of children*

***Keywords.**General hypoplasia of speech; communication skills; senior preschool age, game activity.*

Коммуникативные навыки являются основополагающими в процессе социализации ребенка. Старший дошкольный возраст характеризуется тем, что ребенок впервые выходит за рамки семьи и учится строить отношения со сверстниками и взрослыми людьми. Его успех в этой деятельности напрямую связан с уровнем развития коммуникативных навыков, а для детей с нарушением речи этот аспект является ещё более актуальным, так как требует больших усилий в овладении данными навыками. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается недостаточная речевая активность, которая связана и с более поздним началом речи, и с отставанием экспрессивной речи, и с возрастом без специального обучения резко падает. Дети критичны к своему дефекту, и часто это накладывает ряд особенностей в процессе коммуникации.

Для диагностики и дальнейшей коррекционно-развивающей программы нами были выделены следующие критерии: креативно-деятельностный критерий и оценочно-рефлексивный[2]. Показателями креативно-деятельностного критерия является умение использовать приобретенные ранее коммуникативные знания, умения и навыки, умение самостоятельно конструировать социально-одобряемые формы коммуникации, адекватность поведения в конфликтных ситуациях, владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, проявление инициативы в общении, умение регулировать свои эмоциональные проявления. Для оценочно-рефлексивного критерия показателями являются наличие адекватной самооценки, адекватность восприятия и оценки личностных качеств партнера по общению.

Методические материалы, используемые для диагностической программы (Таблица 1):

Таблица 1 - Общая характеристика диагностического инструментария для изучения особенностей коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Показатели	Название методик	Цель
Коммуникативные навыки	Методика изучения коммуникативных навыков детей М.В. Корепанова	Исследование развития коммуникативных навыков детей в процессе общения со сверстниками
Связная речь	Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста.	Цель – исследование связной речи
Эмоциональность (понимание и воспроизведение мимики)	Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина	Цель – диагностика умения понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; воспроизведение их
Интонация	«Обследование восприятия интонации» Шевцова Е.Е.	Цель – исследование способности ребенка к пониманию разнообразных интонационных структур
	«Обследование воспроизведения интонации» Шевцова Е.Е.	Цель – исследование способности ребенка к воспроизведению интонационных структур в экспрессивной речи
Самооценка	Методика «Лесенка» В.Г.Щур	Цель – определить особенности самооценки ребенка и представлений ребенка о том, как его оценивают другие люди

Таким образом, результаты данной диагностики помогут дать общую картину владения коммуникативными навыками у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, а также определить конкретные методы индивидуальной работы с каждым ребенком.

Диагностическое исследование проходило на базе МБОУ ЦО №44 (ДС142 «Улыбка»). В исследовании принимали участие пять детей 6 лет с общим недоразвитием речи.

Согласно результатам диагностики было выявлено следующее (Таблица 2):

Таблица 2 - Сводная таблица результатов изучения коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3 №	Участники исследования	«Методика изучения коммуникативных навыков детей»	«Методики развития речи детей дошкольного возраста»	«Изучение эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках»	«Обследование восприятия интонации»	«Обследование воспроизведения интонации»	«Лесенка»
1	Ребенок 1	Средний	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Адекватная
2	Ребенок 2	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Завышенная
2	Ребенок 3	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Неадекватно-завышенная
4	Ребенок 4	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Заниженная
5	Ребенок 5	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Завышенная

В процессе диагностики было выявлено: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в большинстве имеют недоразвитие грамматических, лексических, словообразовательных компонентов, что в дальнейшем влечет недоразвитие связной речи. Ей свойственны проявления агромматизма. Чаше дошкольники с ОНР используют простые распространенные предложения. В процессе коммуникации дети затрудняются в проявлении своих эмоций, тяжело интерпретируют чужие эмоции. Эмоциональные всплески практически не отражаются на речи, она монотонна, тиха, малопонятна. Дети не стремятся к контакту и предпочитают играть в одиночестве. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР преобладает неадекватно-завышенная и завышенная самооценка. Неадекватно-завышенная самооценка может говорить о её компенсирующей направленности, когда желаемое выдается за действительное, в то время как завышенная и адекватная самооценка у детей старшего возраста является возрастной нормой. Особенностью детей с ОНР является невозможность или затруднение в объяснении выбранной позиции, что говорит о слабо выраженной рефлексии. Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР преобладает средний уровень развития коммуникативных навыков.

Для того чтобы дети смогли овладеть коммуникативными навыками на более высоком уровне, нами была составлена коррекционно-развивающая программа, которая опирается на критерии, выделенные ранее в диагностике: оценочно-рефлексивный и креативно-деятельностный. Оценочно-рефлексивный критерий реализуется через подведение итогов в конце каждого занятия, в наводящих вопросах о собственных ощущениях и эмоциях, а также сравнений и анализа чувств и эмоций других детей. Креативно-деятельностный критерий реализуется в основной программе занятия, где дети учатся понимать собственные эмоции,

стремления и желания и выражать их в социально приемлемой форме, учатся взаимодействовать друг с другом, учатся слышать себя и тех, кто рядом. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР предполагает: становление умения владеть средствами общения; формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение; установление позитивных взаимоотношений с окружающими: способность выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику; способность выразить собственные мнения, формирование позитивного образа Я.

Коррекционно-развивающая программа по развитию коммуникативных навыков включает в себя три этапа:

1. Создание условий для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (через использование элементов тренинга в процессе каждого занятия занятия)

2. Формирование способов действий, т.е. обучение детей способам выражения собственных эмоций и социально-приемлимых форм коммуникации, развитие понимания своего собеседника по вербальным и невербальным реакциям через коммуникативные и сюжетно-ролевые игры

3. Организация самостоятельной деятельности детей с ОНР, т.е. с минимальной включенностью педагога-дефектолога. На этом этапе дети должны закрепить ранее полученные знания.

В процессе занятий используются разнообразные методические приёмы: групповое обсуждение как особая форма работы группы, словесные, подвижные и релаксационные упражнения, игровые методы (коммуникативные и сюжетно-ролевые игры)

Программа ориентирована на подгрупповую работу (5-7 человек), время занятий 25-30 минут, занятия проходят два раза в неделю. Так как для детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, занятия проходят в игровой форме.

Данная программа была апробирована на базе МБОУ ЦО №44 (ДС142 «Улыбка»). Согласно результатам контрольного исследования у 60% детей наблюдается более открытое и доверительное отношение собеседнику, появляется активное проявление инициативы, предложение реальных действий и сюжетов игры, дети научились выражать свои желания, научились слышать того, кто рядом. 40% детей научились доверять собеседнику, вербальное выражение желаний и собственных эмоций затруднено, но желание контактировать есть. Таким образом, данная коррекционно-развивающая программа показала свою эффективность и может быть использованная специалистами в работе с детьми с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Литература.

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении - СПб.: Питер, 2009. - 320 с.
2. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2005.

© О.И. Толоконникова, Н.А. Пешкова, 2018-04-10 О.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в настоящее время в мире активно развивается робототехника, в том числе и антропоморфные роботы. Одна из сфер применения - это социальное взаимодействие с человеком. В настоящее время данные роботы пытаются применять в качестве сиделок для престарелых людей, помощников по дому, в сфере обслуживания и просто для развлечений. Одно из направлений, которому в настоящее время уделяют внимание, это взаимодействие роботов с детьми, страдающими аутизмом.

Ключевые слова: Антропоморфный робот, социальное взаимодействие, аутизм, РАС, коммуникация.

Abstract: currently, the world is actively developing robotics, including anthropomorphic robots. One of the fields of application is social interaction with people. Currently, these robots are trying to use as nurses for the elderly, helpers at home, in the service sector and just for entertainment. One of the areas that is currently being actively paid attention to is the interaction of robots with children suffering from autism.

Keywords: Anthropomorphic robot, social interaction, autism, RACES, communication.

В настоящее время работники медицинских и дошкольных учреждений все чаще встречаются с детьми, которые привлекают к себе внимание особой организацией сознания (мышления, восприятия, воображения, сенсорной сферы, мотивационной сферы и речи). При внешней «обычности» (нормотипичности) поражает своеобразие их внутреннего мира.

Все чаще специалисты в области детской психиатрии выставляют диагноз «Расстройство аутистического спектра». Статистика внушительна – каждый год количество детей, получивших инвалидность по диагнозу «Расстройство аутистического спектра» (РАС) возрастает на 13 %. За последние 10 лет количество детей с РАС в России выросло в 10 раз. Официальная статистика приводит цифры – на 68 нормотипичных детей приходится 1 ребенок с РАС.

РАС – это психическое и неврологическое расстройство, нозология и проявления которого весьма разнообразны. Было бы неправильно судить о детях с РАС по одному ребенку, но есть ряд особенностей, которые присутствуют у большинства детей с РАС. Перечислим некоторые из них:

Особенности восприятия. Для детей характерна гиперчувствительность к стимулам. Так как среда постоянно меняется (освещение, ритм, интонация и темп речи окружающих), то ребенку приходится постоянно балансировать и подстраи-

ваться, что вызывает у него дискомфорт, замедляются и затрудняются процессы восприятия, переработки и воспроизведения информации.

Особенности коммуникации. Принято считать, что дети с РАС не нуждаются в общении с другими людьми. Практика показывает, что детям с РАС коммуникация необходима, но для ее успешного осуществления у этих детей недостаточно навыков. Они не способны оценивать ситуацию общения, оценивать эмоции собеседника, осуществлять обратную связь. Не могут выражать свои мысли, не понимают смысла принятых в обществе коммуникативных правил. В связи с чем, богатые на эмоции, мимику, жесты речь и поведение обычных людей выбивают детей с РАС из процесса коммуникации, нарушают их психическое равновесие, что приводит к различным девиациям в поведении детей с РАС.

Особая организация мыслительной деятельности детей с РАС позволяет воспринимать действительность и перерабатывать информацию извне в виде схем и картинок. Со слов взрослых людей с РАС, которые научились существовать и коммуницировать в нашем обществе, их мозг похож на компьютер. Любую информацию дети с РАС стараются перевести в образ, либо схему. Так же как информацию детям с РАС понять гораздо легче, если она визуализирована [2].

Исходя из вышесказанного встает вопрос о необходимости создания специальных условий обучения детей с РАС, которые бы позволили максимально социализировать этих детей в обществе. Существует большое количество методик, позволяющих облегчить детям с РАС коррекционный процесс. Они используются самостоятельно, либо в комплексе. Их выбор зависит от возможностей педагога.

Изучая особенности детей с РАС, мы пришли к выводу, что внутренняя организация психики этих детей гораздо более восприимчива к компьютерным технологиям, в силу их стабильности, лишенности эмоциональных проявлений и неограниченности по времени [1].

Таким образом нами было выдвинуто предположение, что использование в коррекционной работе с детьми с РАС «робота-наставника» усилило бы коррекционный эффект. Естественно, что робот не может заменить педагога, а является его помощником. Другими словами, ребенок с РАС наблюдая за роботом начинает ему подражать, у него появляется мотивация к совместной деятельности с роботом и педагогом, формируются навыки проявления самоконтроля и воли, ребенок учится выстраивать коммуникацию через робота, посредством робота, подражая роботу со взрослым. Использование робота возможно в комплексе реабилитационных мер, используемых педагогом, работающим с ребенком с РАС.

Таким образом нами был создан робот, запрограммированный под основные действия, выполняемые ребенком в течении дня. Движения робота сопровождалась словесной инструкцией педагога. Посредством робота мы планируем наладить коммуникацию между ребенком с РАС и взрослыми, а также сверстниками. Пытаемся стимулировать речевую деятельность у неговорящих детей, а также сформировать навыки самоконтроля, самоанализа. А самое главное, пробудить мотивацию детей к общению, взаимодействию и принятию социальных норм.

Процесс реабилитации ребенка посредством взаимодействия с роботом заключается в том, что ребенок повторяет за роботом определенные действия (хлопки в ладоши, приседаний, мытье рук и т. д.), таким образом закрепляется навык и стимулируется мотивация к целенаправленной деятельности [3].

Для реализации данной задачи робот должен обладать продвинутой кинематикой. Необходимо достаточное количество степеней свободы для повторения повседневных действий людей. К примеру, одна человеческая рука имеет 26 степеней свободы, что является довольно сложной задачей реализации для робототехники. Также робот должен быть способен привлекать внимание человека. Для этого необходима, способность к коммуникации с человеком, наличие микрофонов и динамиков для воспроизведения и восприятия человеческой речи, а также наличие определенного уровня интеллекта или заранее заложенных программ. Наличие мигающих светодиодов, также увеличивает внимание. Дети, страдающие РАС, испытывают проблемы с пониманием чужих эмоций, поэтому робот должен как можно точнее воспроизводить и воспринимать их. В настоящее время техническое зрение позволяет реализовать задачу восприятия человеческих эмоций, что касается воспроизведения, единственным решением является использование дисплеев с графическим изображением эмоций [5].

В данном проекте был использован робот компании ROBOTIS, а именно BIOLOID Premium. Данная модель имеет 18 степеней свободы, и один гироскоп для поддержания равновесия. Стоимость робота 120 тысяч рублей. Отсутствие микрофонов и камер не позволяет роботу вступать в коммуникацию с человеком. Задача данного проекта сводится к написанию программного обеспечения, и воспроизведению заложенных в память заданий по команде педагога.

Программирование осуществляется в среде RoboPlus, которая является интуитивно понятной и не требует глубоких знаний в программировании. Управление роботом осуществляется с помощью пульта по дистанционному управлению, при нажатии определенных кнопок, робот выполняет соответствующие движения, после чего возвращается в исходное положение. Были реализованы следующие действия: поднятие рук вверх, поднятие рук вверх по очереди, разведение рук влево и вправо, хлопание в ладоши перед собой, над головой, присаживание, имитация акта потребления пищи, приседание. Данная модель имеет физические ограничения, из-за чего не получилась реализовать такие движения как помахать рукой, так как рука робота имеет всего 3 степени свободы. При имитации процесса приема пищи не удалось точно позиционировать руку у головы, в связи с ограничением в степенях свободы.

При реализации данного проекта было установлено, что роботы, занимающиеся с детьми с РАС, должны соответствовать следующим требованиям:

Большой подвижность, не меньше 25 степеней свободы, для более точного воспроизведения движений.

Наличие микрофонов и динамиков, для коммуникации с человеком.

Системы технического зрения для понимания человеческих эмоций.

Простой средой программирования.

Итак, дети с РАС – это особенные дети, имеющие ряд специфических особенностей, влияющих на их восприятие, внимание, мышление, речь и воображение. А также это дети, имеющие совершенно особенную мотивацию к коммуникации. Сегодня обществу уже понятно – проблема намного масштабнее и сложнее, чем казалось сначала. Каждые 20 минут регистрируется новый случай аутизма [4]. Соответственно педагогическое пространство находится в постоянном поиске оптимальных методов и средств для воздействия на аутичного ребенка. Логопеды, дефектологи, психологи адаптируют различные методики из традици-

онной коррекционной педагогики, создают новые методики работы. Использование робота, в качестве заменителя естественной коммуникации, является новаторством в области коррекционной педагогики. На наш взгляд, робототехника раздвигает горизонты коррекционно-педагогической деятельности с детьми с РАС, позволяет использовать врожденный интерес детей с аутизмом к технике, особенности их мышления, в коррекционном процессе и в процессе их успешной социализации. Использование компьютерных технологий в работе позволит педагогам, работающим с детьми с РАС, достигать большей результативности в ходе коррекционно-развивающей работы со своими подопечными.

Литература.

1. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм // Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема. - М.: НИИ дефектологии РАО, 1992. – 170 с.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. - М.: Просвещение, 1991. – 250 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2000. - 336 с.
4. Никольская. О.С., Баенская Е.Р., М.М. Либлинг. Аутичный ребенок. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 480 с.
5. Чигинцева Е.Г., Аболмасова Л.С. Дети с РАС. Комплексный подход в коррекционной работе: учеб. пособие / Е.Г. Чигинцева, Л.С. Аболмасова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова», 2017. – 188 с.
© Е.Г. Чигинцева, Л.С. Аболмасова, 2018-04-01

УДК 159.9

**В.И. Шарапова,
Т.В.Слюсарская**

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

ИЗУЧЕНИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: В данной статье рассмотрены особенности развития наглядно-образного мышления детей 5 лет с нарушением зрения. Представлены результаты диагностического исследования детей данной категории.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, дети 5 лет, нарушение зрения.

Annotation: this article describes the features of the development of visual-figurative thinking of children 5 years of age with visual impairment. The results of the diagnostic study of children of this category are presented.

Key words: visual-figurative thinking, children of 5 years, visual impairment.

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования действительности.

Л.И. Плаксина отмечает, что снижение остроты зрения, нарушение различения цвета, бинокулярности, стереоскопии и глазодвигательных функций приводит к снижению уровня развития наглядно-образного мышления (скорости, точности и полноты зрительного анализа и синтеза) [2]. Дети с нарушением зрения часто испытывают затруднения при описании предмета, в понимании взаимосвязи и взаимозависимостей в предметном мире, в процессе восприятия графических изображений. Детям с нарушением зрения необходимо преодолевать фрагментарность и схематичность осязательных образов, выполнять дополнительную работу с помощью мышления, чтобы компенсировать в довольно значимой мере недостатки чувственного опыта [3].

Для изучения развития наглядно-образного мышления у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения нами была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на определения уровня развития наглядно-образного мышления у данной категории детей. Для разработки диагностической программы нами были выбраны критерии и показатели развития наглядно-образного мышления, разработанные В.Ю. Белькович [1]:

- гибкость образов (преобразование образов при выполнении заданий разного типа; оперирование образами без использования наглядности) методика «Кому чего не достает?»;

- беглость образов (количество созданных образов в пределах одного способа решения; степень самостоятельности в создании образов) методика «Раздели на группы»;

- глубина образов (проработанность и разнообразие деталей и характеристик, относящихся к центральному образу; наличие второстепенных образов) методика «Времена года»;

- интериоризация действий моделирования (умение построить модель взаимосвязей природных объектов; способность устанавливать отношения «модель-оригинал») методики «Нелепицы» и «Серия сюжетных картинок».

Наше исследование проходило в муниципальном бюджетном учреждении города Тулы. В исследовании приняли участие 8 детей 5 лет с нарушением зрения.

По итогам проведенной диагностической работы были получены следующие результаты:

Методика «Кому чего не достает?». У 25% детей выявлен очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети выполнили задание более чем за 110 сек., у них отсутствовал интерес, они постоянно отвлекались, им постоянно требовалась помощь экзаменатора. 37,50% детей показали результаты, соответствующие низкому уровню развития наглядно-образного мышления. Дети выполнили задание с помощью экзаменатора, у них отсутствует заинтересованность. Время выполнения задания было в пределах 90 - 109 сек. Средний уровень развития наглядно-образного мышления показали 25% детей. Дети проявляли заинтересованность, внимательно рассматривали и соотносили картинки, самостоятельно выполняли задания, но допустили 1-2 ошибки. Время выполнения задания заняло 70 - 89 сек. Высокий уровень развития наглядно-образного мыш-

ления выявлен у 12,50% детей. Дети проявляли заинтересованность, самостоятельно и без ошибок справились с заданием. Время выполнения задания было в пределах 31 - 49 сек. Очень высокий уровень развития наглядно-образного мышления не выявлен ни у одного ребенка из группы испытуемых.

Методика «Времена года». У 37,50% детей выявлен очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети не смогли правильно определить ни одного времени года и не назвали точно ни одного признака. Также они не реагировали на помощь экзаменатора и демонстрировали незаинтересованность к заданию. 25% детей показали результаты, соответствующие низкому уровню развития наглядно-образного мышления. Дети правильно определяли время года только на одной-двух картинках из четырех и указали только 1-2 признака в подтверждение своего мнения с помощью наводящих вопросов со стороны экзаменатора. У 25% детей выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления. Дети самостоятельно и с заинтересованностью выполнили задание, правильно определяли на всех картинках времена года, но указали только 3-4 признака, подтверждающих их мнение. Им не требовалась помощь экзаменатора в виде наводящих вопросов. 12,50% детей имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления, они заинтересованно и внимательно произвели сравнение картинок по основным признакам. Самостоятельно и без ошибок справились с заданием. Очень высокий уровень развития наглядно-образного мышления не выявлен ни у одного ребенка из группы испытуемых.

Методика «Раздели на группы». У 25% детей выявлен очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Эти дети за время 3 мин сумели выделить не более одной группы фигур, им постоянно требовалась помощь экзаменатора. 37,50% детей показали результаты, соответствующие низкому уровню развития наглядно-образного мышления. Дети выполнили задание с помощью экзаменатора, отсутствует заинтересованность. За время 3 мин. испытуемые сумели выделить только от 2 до 3 групп фигур. Средний уровень развития наглядно-образного мышления показали 25% детей. Эти дети проявляли заинтересованность, самостоятельно выполняли задания, но за время 3 мин сумели назвать только от 5-до 7 групп фигур. Высокий уровень развития наглядно-образного мышления выявлен у 12,50% детей. Испытуемые выделили все группы фигур за время от 2,5 до 3,0 мин. Они проявляли заинтересованность, самостоятельно и без ошибок справились с заданием. Очень высокий уровень развития наглядно-образного мышления не выявлен ни у одного ребенка из группы испытуемых.

Методика «Нелепицы». 37,50% детей имеют очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети за отведенное время успели обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц, постоянно отвлекались, экспериментатору приходилось стимулировать их к выполнению задания, задавать наводящие вопросы. 25 % детей показали результаты, соответствующие низкому уровню развития наглядно-образного мышления. За отведенное время дети не успели заметить 1 - 4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло. У 25% детей выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления. Дети самостоятельно выполнили задание, заметили и отметили все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успели до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. 12,50% детей имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления, они заметили и отметили все имеющиеся

нелепицы, но от одной до трех из них не сумели до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. Очень высокий уровень развития наглядно-образного мышления не выявлен ни у одного ребенка из группы испытуемых.

Методика «Серия сюжетных картинок». У 37, 50% детей выявлен очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети не справились с заданием и не использовали помощь экзаменатора. 37,50% детей имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети понимают задание, раскладывают картинки без учёта последовательности событий, изображённых на картинке, воспринимают каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет. У 25% детей выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления. Дети принимают задание, раскладывают картинки, путая действия, но в конечном итоге раскладывают их последовательно, однако составить связный рассказ о данном событии не могут. Высокий уровень развития наглядно-образного мышления не выявлен ни у одного ребенка из испытуемых.

Результаты по всем методикам свидетельствуют о том, что у испытуемых детей 5 лет развитие наглядно-образного мышления находится на низком уровне развития, относительно возрастной нормы, поэтому требуется коррекционно-развивающая работа.

Таким образом, на основании проделанной работы по изучению наглядно-образного мышления, нами планируется разработка коррекционно-развивающей программы, направленной развитие наглядно-образного мышления у детей 5 лет с нарушением зрения.

Литература.

1. Белькович В.Ю. Системный подход к развитию наглядно-образного мышления младших школьников при ознакомлении с природой. Монография. Вестник ТОГИРРО, №6(12). – Тюмень: ТОГИРРО, 2010. – 122 с.
2. Плаксина Л.И. Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения. – М. – 1999.
3. Слюсарская Т.В., Интеллектуальная подготовка дошкольников с нарушением зрения к обучению в школе: Монография. изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого – Тула, 2008. – 112 с.

© Шарапова В.И., Слюсарская Т.В., 2018

СЕКЦИЯ
"ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ"

З.А. Репникова,
О.А. Карапетова

МДОУ ЦРР- д/с № 156,
г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ЧЕРЕЗ
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*«Скажи мне – я забуду, покажи мне – и я запомню,
дай мне сделать – и я пойму» – гласит китайская мудрость.*

***Аннотация.** Развитие речи в логопедической практике- является одним из основных направлений при работе с детьми, имеющими задержку психического развития и общее недоразвитие речи. Представленная в статье авторская игра способствует развитию речи, наглядно- образного и наглядно- действенного мышления, развитие логического мышления, зрительной памяти, внимания.*

***Ключевые слова:** опытно-экспериментальная деятельность, развитие речи, игра.*

***Annotation.** The development of speech in speech therapy practice is one of the main directions when working with children who have a delay in mental development and general underdevelopment of speech. The author's play presented in the article contributes to the development of speech, visual-figurative and visual-effective thinking, development of logical thinking, visual memory, attention.*

***Key words:** experimental and experimental activity, development of speech, game.*

Для логопедов и педагогов, работающих в дошкольных учреждениях коррекционной направленности актуальной темой, является развитие речи. Речь является важным компонентом, средством общения, познания, творчества. От грамотно поставленной и эмоционально насыщенной речи зависит и социальный статус ребенка на протяжении всей жизни. В коррекционные учреждения, после прохождения психолого- медико- педагогической комиссии, направляются дети, имеющие общее недоразвитием речи и задержку психического развития. Данная категория дошкольников испытывают трудности в пересказе текста, разучивании стихов, загадок, составлении рассказов по серии сюжетных картинок, что приводит к возникновению трудностей при обучении письму и чтению в школе. Поэтому коррекционно-логопедическое воздействие на развитие речи дошкольников – ежедневная и необходимая работа.

В старшем дошкольном возрасте познания окружающего мира проходит на уровне опытов и экспериментов. Учитывая возрастные особенности детей стар-

шего дошкольного возраста и их познавательную активность. позволило нам работать над развитием речи через опытно-экспериментальную деятельность, которая влияет на развитие личности и самостоятельность мышления. В ходе опытно-экспериментальной деятельности ребенок учится объяснять, сопоставлять, сравнивать, делать выводы. А эти умения необходимы для формирования таких качеств связной речи, как доказательность, последовательность, чёткость.

Идея создания работы по теме: «Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность» возникла после проведения опроса (анкетирования) родителей, который показал, что термин «опытно-экспериментальная деятельность» вызывает у родителей недоумение и сравнение этого термина с такими понятиями как: «развлечение», «игра», «конструирование», «рисование», «просмотр передач» и т.д.

В ходе проведения мастер класса для родителей и детей по теме: «Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность», мы столкнулись с проблемой, что дети испытывали трудности в составлении последовательности проделанного опыта, в пересказе увиденного, не умение выделять главную мысль и делать вывод из-за недостаточно сформированного словарного запаса, нарушений лексико-грамматических конструкций, что в дальнейшем может привести к недостаточно развёрнутому связному высказыванию.

Учитывая исключительную актуальность данной проблемы, была выдвинута **гипотеза**: предполагаем, что применение опытно-экспериментальной деятельности в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющие общее недоразвитие речи и задержку психического развития, будет способствовать успешной коррекции всей речевой системы в целом, если будет соблюдаться системность работы в данном направлении, тогда увеличится словарный запас, речь станет богаче, дети перестанут бояться высказывать свои мысли в слух.

Цель данного исследования: повышение результативности работы по развитию речи детей старшего дошкольного возраста, через опытно-экспериментальную деятельность.

Объект исследования: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Предмет исследования: опытно-экспериментальная деятельность.

Практическая значимость работы: речевое развитие через опытно-экспериментальную деятельность.

Работая в данном направлении, нами была разработана игра по развитию речи через опытно-экспериментальную деятельность. Данная разработка подходит для любого эксперимента и педагог, ребенок (в дальнейшем дети) могут наглядно продемонстрировать начало, середину и конец проделанного опыта опираясь на схему и разрезные карточки – картинки опыта. Пример игры:

«Опыт ты перескажи, все как нужно разложи».

Цель игры: обучать умению последовательно составлять и пересказывать проделанный опыт, создание проблемной ситуации

Задачи: обогащать словарный запас, развивать логическое мышление, память, внимание, научить располагать картинки последовательно, ориентируясь на проделанный опыт, развивать умение работать в команде.

Оборудование: карточки- картинки о проведенном опыте, схеме опыта для самоконтроля.

Ход игры.

1 вариант: после проведенного опыта взрослый убирает схему к данному опыту и просит ребенка восстановить последовательность данного эксперимента. После ребенок начинает выкладывать карточки объясняя, почему он именно так их разложил.

2 вариант: дети объединяются в команды и выкладывают последовательность карточек, обсуждая это друг с другом и оценивая правильность проделанной работы детей из другой команды.

3 вариант: педагог после составленного из карточек-картинок проделанного опыта, убирает или закрывает карточкой-вопрос часть опыта. Ребенок находит недостающую картинку или говорит, чего не стало.

Таким образом наша задача состояла в том, чтобы в результате, у дошкольников активизировалась познавательная деятельность, сформировались умения четко формулировать свои мысли, находить в потоке информации главные и существенные признаки, способствующие развитию логического мышления, мыслительных процессов.

Литература.

1. Кувшинова И.А. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению здоровьесберегающего эксперимента / Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 210 с.
2. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие; Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.

© З.А. Репникова, О.А. Карапетова, 2018-04-10

УДК 376.1

**К.С. Кошвец,
Е.Л. Мицан**

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

ФФНР КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА У ДЕТЕЙ С ЗПР

Аннотация. *Статья посвящена детям с фонетико-фонематическим недоразвитием и задержкой психического развития и их психолого-педагогическим особенностям.*

Ключевые слова: *задержка психического развития, фонетико-фонематическое нарушение, коррекционно-логопедическая работа.*

Annotation. *The article is devoted to children with phonetic-phonemic underdevelopment and mental retardation and their psychological and pedagogical features.*

Keywords: *mental retardation, phonetic-phonemic disorder, correctional-logopedic work.*

В современной логопедии большое значение приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к детям с фонетико-фонематическим нарушением речи и задержкой психического развития, так как становление связной речи у таких детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Дети с задержкой психического развития довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной форме речи [1, 3, 4, 7]. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов. В процессе актуализации связной речи школьники с задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию [8, 9, 11].

У детей с ЗПР наблюдается замедленный темп речевого развития и различные нарушения речи. По данным исследований В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьяновой из 40 детей с ЗПР у 38 обнаружены различные нарушения речи. У детей с ЗПР встречаются все нарушения речи. Наиболее часто встречающимся дефектом является нарушение звукопроизношения. Опираясь на данные Е.В. Мальцевой, можно сделать вывод, что наиболее распространённым является нарушение фонетической стороны устной речи. У таких детей нарушена импрессивная сторона речи. Проявляется это в недостаточности дифференциации речеслухового восприятия речевых звуков и неразличение смысла отдельных слов. Также у детей с ЗПР нарушена экспрессивная сторона речи. Проявляется это в нарушении звукопроизношения, бедности словарного запаса, несформированностью грамматического строя речи [2, 5, 6].

С учетом проявления речевого дефекта Е.В. Мальцева выделяет три группы детей с ЗПР:

1. Дети с изолированным фонетическим дефектом. Проявляется он в неправильном произношении только одной группы звуков. Происходит это из-за аномалии строения артикуляционного аппарата, недоразвитие ревой моторики.

2. Дети, у которых наблюдаются фонетико-фонематические нарушения. Проявляется в неправильном произношении 2-3 фонетических групп и заменой фонетически близких звуков. У детей этой группы также наблюдается нарушение слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа. В дальнейшем происходит нарушение чтения и письма, искажение звукослоговой структуры слова.

3. Дети системным недоразвитием всех сторон речи.

Кроме фонетико-фонематических нарушений у детей с ЗПР имеются значимые нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи, встречаются аграмматизмы, бедность словарного запаса.

Развитие фонематического восприятия благоприятно влияет на формирование всей фонетической стороны речи.

Своевременное выявление и коррекция нарушений фонематического восприятия у дошкольников с ЗПР обеспечивает качественную подготовку к школе [10].

Коррекционная работа по формированию фонематического слуха проводится на групповых и индивидуальных логопедических занятиях. Целью этих занятий является:

- Развитие слухового внимания и слуховой памяти;
- Сформировать у ребенка умения дифференцировать фонемы из групп шипящих и свистящих, глухих и звонких, твердых и мягких;
- Создание базы для освоения простых и сложных форм звукового анализа.

К работе логопеда привлекается работа родителей. Именно родители должны контролировать ребенка при выполнении домашнего задания на этапах постановки, автоматизации и дифференциации звуков.

Коррекционная работа по формированию фонематического восприятия начинается на базе неречевых звуков. Параллельно проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти, именно это позволяет добиться эффективных и быстрых результатов. На логопедических занятиях в первую очередь дети приобретают умения контролировать свое произношение и исправлять его, опираясь на речь окружающих. Самоконтроль собственной устной, а в будущем и письменной речи является наиболее сложным для детей с ЗПР [4, 5].

Коррекционная работа по коррекции фонематического восприятия у детей с ЗПР проводится наиболее трудно, так как у таких детей повышенная истощаемость нервных процессов. Отличительной чертой детей с ЗПР является цикличность. Продуктивность работы детей с ЗПР составляет 5-15 минут, затем 3-7 минут мозг отдыхает.

Специфику содержания и методов логопедической работы по коррекции ФФНР с ЗПР определяет целый ряд особенностей:

- Работа должна проводиться индивидуально или в небольших группах, такой ребенок должен всегда находиться перед глазами логопеда;
- При подборе заданий необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка; Задания должны вызывать у ребенка интерес к занятиям;
- На занятиях можно использовать элементы игры и соревнования, именно при этих видах деятельности познавательная активность достаточно высока;
- Чаще хвалить ребенка;
- Детям нужно предлагать доступные по сложности и объему задания, которые не требуют умственного напряжения и часто переключают внимание на практическую деятельность;
- На уроке обязательно должны проводиться физминутки;
- Все задания должны выполняться под комментарий логопеда или в сочетании с собственной речью ребенка, так как у ребенка несформирована регулирующая функция речи;
- Выполнение задания ребенком должен контролировать логопед.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что особенности речевой деятельности детей, имеющих задержку психического развития, имеют полиморфный характер и достаточно непросто поддаются коррекционной работе [8]. Специфика речевого развития таких детей отличается искажённой артикуляцией большинства звуков речи, нарушением слухового внимания и умении дифференцировать звуки речевого и неречевого характера на слух, резкоограничен

ным словарным запасом, трудностями произвольного контроля за грамматикой и трудностями в построении и овладении связным высказыванием. Логопедическое воздействие непременно должно носить комплексный и одновременно дифференцированный характер.

Все вышеперечисленные особенности развития и формирования устной речи у детей с ЗПР и ФФНР влияют и на формирование письменной речи. В большинстве случаев у таких детей возникают затруднения в овладении письмом и чтением.

Только совместная работа логопеда, воспитателей, психолога и родителей может дать положительную динамику в развитии ребенка.

Литература.

1. Власова Т. А. Каждому ребёнку – надлежащие условия воспитания и обучения. – В кн.: Дети с временными задержками развития. – М., 2010. – 90 с.
2. Костенкова Ю. А. Дети с задержкой психического развития. Особенности речи, письма и чтения. – М.: Школьная пресса, 2014. С. 40 – 48.
3. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие; Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
4. Кувшинова И.А. Медико-биологические основы дефектологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
5. Кувшинова И.А. Основы общей патологии человека: Конспект лекций для студентов дневного и заочного отделений факультета ПИМНО МаГУ / Авт.-сост. И.А. Кувшинова. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 24 с.
6. Лалаева Р. И. Нарушения речи и её коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: Гуманитарный центр «ВЛАДОС», 2009. С. 109.
7. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.
8. Мицан Е.Л. К вопросу об организации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения средствами семейного воспитания// Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире: сб. стат. междунар. науч.-практ. конф. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 245-247.
9. Мицан Е.Л. Логопедическая работа в коррекционной школе для обучающихся с ОВЗ// Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сб. науч. тр./ под ред.С.В. Петрова. 2017. С. 136-139.
10. Мицан Е.Л., Попова Д.Д. Логопедическая работа в коррекционной школе для обучающихся с ОВЗ// Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сб. науч. тр./ под ред. С.В. Петрова. 2017. С. 136-139.
11. Ясман Л. В. Употребление грамматических категорий детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 2000. № 3. – 314 с.

© К.С. Кощевец, Е.Л.Мицан 2018-05-16

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Аннотация. В статье описаны особенности коррекционной работы с детьми с моторной алалией, рассмотрены подходы ведущих ученых и практиков-логопедов к коррекции недоразвития речи

Ключевые слова: моторная алалия, недоразвитие речи, дети, анализаторы.

Annotation. The article describes the peculiarities of corrective work with children with motor alalia, the approaches of leading scientists and practicing speech therapists to the correction of speech underdevelopment

Key words: motor alalia, hypoplasia of speech, children, analyzers.

На сегодняшний день проблема роста детей с алалией остается актуальной. По статистическим данным алалия диагностируется примерно у 1% дошкольников и 0,2-0,6% школьников.

Под моторной алалией мы понимаем системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций.

При отсутствии целенаправленной коррекции недоразвитие речи таких детей не устраняется самопроизвольно, отставание от возрастной нормы лишь усиливается, что в последующем отражается на развитии личности ребенка, его высших психических функций (ВПФ): восприятия, вербальной памяти и, в первую очередь, интеллекта. Л.С. Волкова отмечает, что чем дольше существует алалия, тем сильнее нарушено развитие ребенка.

Учитывая то, что в патогенезе моторной алалии лежат органические поражения центрального (коркового) отдела речедвигательного анализатора, необходимо проводить мероприятия по исправлению данного дефекта с учетом комплексного подхода [2, 3, 7, 8]. С целью компенсации нарушений в работе коры головного мозга обязательным является медицинский аспект, который включает фармакотерапию и физиопроцедуры. Отклонения в развитии ВПФ поможет преодолеть специализированная психологическая помощь. Работа психолога направлена на нормализацию эмоционального состояния ребенка, его поведения. Логопедическая помощь также заключается в развитии ВПФ, но кроме этого основными направлениями логопедического воздействия являются: стимуляция речевой активности, формирование лексической стороны речи, её грамматического компонента, коррекция фонетико-фонематических нарушений и формирование связной речи. Вся работа логопеда строится с учетом онтогенетического принципа, т.к.

речь детей с моторной алалией проходит те же стадии развития, что и у детей в норме, разница заключается лишь в темпе её развития.

В отношении вопроса начала логопедической коррекции моторной алалии все исследователи однозначно приходят к выводу: чем раньше начата работа по исправлению речевых недостатков, тем она более эффективна, и компенсация нарушенных функций займет меньше времени, т.к. сенситивные периоды развития речи не будут упущены. Л.С. Волкова определяет возраст ребенка в 3-4 года как наиболее благоприятный для начала логопедической работы [3, 9].

Недоразвитие речи при моторной алалии носит системный характер, охватывая все ее компоненты: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны. Поэтому с самых первых занятий нужно формировать у детей язык как целостное образование - систему [4].

Для более прочного закрепления обрабатываемого материала необходимо привлекать различные анализаторы – зрительный, слуховой, кинестетический. Наблюдая, прослушивая название предмета, совершая с ним определенные действия, показывая жестом его назначение, ребенок формирует большее количество ассоциативных связей, тем самым запоминая предмет, его функции. Т.е. происходит формирование обходного пути: роль нарушенных каналов, отвечающих за речь, берут на себя сохранные каналы, выполняя двойную нагрузку. Т.Г. Визель особо акцентирует внимание на том, что при работе с детьми с моторной алалией необходимо использовать в качестве опоры зрительный анализатор. По ее мнению дети с алалией, в отличие от детей с другими речевыми нарушениями и без них, сами проявляют спонтанную заинтересованность в букве, легко запоминают её и даже целое слово, затем связывая их со слышимым звучанием. Поэтому введение на начальном этапе графического образа слова является более эффективным [2]. Показывая картинку, написанное крупными печатными буквами слово, а также проговаривая образец правильного произношения данного слова, мы формируем у детей множество нейронных связей в ГМ. Следовательно, возникает более прочная ассоциация изображенного предмета или действия со словом.

Немаловажным аспектом в развитии речи и преодолении моторной алалии является работа над моторикой, в особенности мелкой моторикой рук. Научно доказано, что развитие речи напрямую связано с развитием движений пальцев рук [3, 5]. Поэтому ребенка надо привлекать к выкладыванию узоров из мозаики, нанизыванию бусин на ниточку, завязыванию узелков, выполнению шнуровки, застегиванию пуговиц и др. Весьма полезным и увлекательным способом является использование пальчикового бассейна, когда ребенок из песка, крупы или другого материала достает мелкие предметы. М.С. Рузина отмечает, что особенного внимания требуют безымянный палец и мизинец, т.к. остальные три пальца (большой, указательный и средний) зачастую более активны в повседневной жизни (именно их дети используют при рисовании, лепке, конструировании и т.д.). Поэтому она разработала программу пальчикового игротренинга, где предлагает использовать народные пальчиковые игры [5]. Благодаря им происходит не только развитие тонкой моторики, но и налаживание эмоционального контакта педагога и ребенка, установление доверительных отношений и, главное, стимуляция речевой активности.

Вызывание речи, формирование мотивации к речевому общению – самая важная задача на начальном этапе коррекции моторной алалии. Зачастую такие дети не испытывают потребности использовать слова в целях коммуникации. Они

привыкли выражать свои желания с помощью жестов и мимики. Поэтому логопед постепенно подводит ребенка к необходимости общения, формирует у него мотивационную основу высказывания – самое начальное звено в цепи процесса порождения речи (без мотива нет речи). Эта работа осуществляется с помощью эмоциональной игры. Нужно создать положительный эмоциональный фон, чтобы преодолеть речевой негативизм, который мог возникнуть у ребенка. Развертывается игровая ситуация, которая сопровождается восклицаниями, простыми словами, фразами. Фразы должны быть короткими, доступными, понятными, слова многократно повторяются. Все совершаемые действия оречевляются логопедом. Активно используются ониматопеи (мяу, ав-ав, би-би, бух!). Ребенок вовлекается в эту игру, подражает действиям логопеда, выполняет определенные инструкции, отвечает кивком или жестом на вопросы. При появлении первых речевых реакций, похожих на лепет, нельзя исправлять ребенка, чтобы не подавить желание к общению. Нужно лишь повторить слово, правильно и внятно произнеся его, и похвалить малыша, тем самым поощряя его речевую активность. Все звуки, которым логопед пытается обучить ребенка, должны обладать коммуникативной ценностью. Ребенок должен сразу же понять, для чего ему нужно произнести этот звук, что благодаря этому изменится, какова прагматическая ценность звука. Происходит формирование элементарного словаря, обеспечивающего минимальное общение [11].

Актуален подход Е.А. Янушко, который она использовала при работе с детьми с аутизмом. В его основе лежит использование стихов и песенок. Логопед поет песенку, хорошо знакомую ребенку и вызывающую у него положительный эмоциональный отклик, т.к. он часто слышал её в игре. Начиная петь начало строчки, логопед дает возможность допеть последнее слово ребенку [9, 12].

Н.И. Кузьмина и В.И. Рождественская говорят о необходимости воспитания у детей с моторной алалией слухового внимания как основы для дальнейшего развития фонематического слуха. Дети учатся распознавать звучание различных инструментов, игрушек, определять направление их звучания. Отрабатываются ритмические рисунки различной сложности. Авторами представлены занятия на развитие произносимой речи с использованием звукоподражаний. Развитие тактильно-кинестетических ощущений проводится при узнавании свойств предмета (мягкий - твердый, тяжелый – легкий), тем самым обогащается словарь детей [6].

О.В. Правдина отмечает, что у детей с алалией есть особенность пропускать ударный слог в слове. Сложности воспроизведения слогового состава слова порождают трудности произнесения звуков, входящих в состав этого слова. Поэтому нужно определенным образом построить работу над словом, где сначала вырабатывается внимание к его ритмической слоговой структуре. В этих целях предлагаются следующие приемы: постукивание с выделением громкого звука самим логопедом, затем рукой ребенка и самостоятельное постукивание ребенком по образцу. После этого переходят к голосовым упражнениям, усложняя материал от цепочки гласных звуков к дву-, трехсложным словам и небольшим предложениям [7, 10].

В течение всего обучения важно расширять кругозор ребенка. Активное познание окружающего мира стимулирует развитие речи. Обогащается пассивный и активный словарь. Детям демонстрируются предметы, действия, картинки. Даются упражнения на подбор предметов к действию (например, кто прыгает, плавает, летает?), выделение частей целого (у чайника: ручка, крышка, носик, доннышко).

Они учатся составлять слова с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов, подбирать синонимы, антонимы, однокоренные слова и т.д.

Одновременно с обогащением лексики ведется работа и над грамматикой. Усвоение грамматического строя — это дифференциация (разделение, вычленение, расчленение) по слуху и запоминание языковых представлений о том, как и когда используются в речи определенные элементы (суффиксы, приставки, предлоги, окончания и т.д.). (Волкова) Работа по грамматическому развитию должна начинаться как можно раньше, и если произношение на начальном этапе не исправляется, то грамматические формы исправляются сразу (Б.М. Гриншпун). Овладение грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Ребенок вслед за логопедом произносит форму слова, затем может применить ее в предложении, но сама форма не переносится на другое слово, ребенок по аналогии не преобразовывает новое слово, т.е. форма остается как бы прикрепленной только к этому слову. Поэтому необходимо сформировать грамматические модели, когда ребенок определенную форму сможет использовать с разными словами. С целью профилактики смешения грамматических моделей недостаточно дифференцировать их по значению и звучанию, нужно организовать работу над грамматическими противопоставлениями. Так происходит овладение самим механизмом грамматики, принципом его действия. В.А. Ковшиков отмечает то, что нужно идти не от формы языка к содержанию, а от содержания к форме, но с учетом специфики языкового содержания и языковой формы. Поэтому нельзя механически заучивать слова или флексии, нужно ситуацию соотносить с ними, так как употребление языковых форм и конструкций обусловлено их функциями и задачами общения.

Т.В. Пятница и Т.В. Башинская в своей методике предлагают использовать упражнения по синхронизации речи с крупными суставами руки – плечевого и локтевого. Основная идея предлагаемой методики заключается в максимальном совмещении момента резкого движения плечевого сустава (размах, бросок) с моментом начала речи (голосовой реакцией) [1].

Говоря о сроках проведения коррекционного воздействия, многие авторы придерживаются позиции, что для каждого они индивидуальны. Но если говорить о средних показателях, характерных для большинства детей, то они оставляют 3-4 года [3]. За это время удастся воспитать у ребенка речь, позволяющую ему осуществлять коммуникацию и продолжить обучение в массовой школе.

Литература.

1. Башинская Т.В., Пятница Т.В. Как превратить неговорящего ребёнка в Болтуна. – М.: Белый ветер, 2008. – 122 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.– 384 с.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. 4-е изд. испр. и доп. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
5. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004.

6. Кузьмина Н.И., Рождественская В.И. Воспитание речи у детей с моторной алалией. — М., 1967.
7. Мицан Е.Л. К вопросу об организации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения средствами семейного воспитания// Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире: сб. стат. межд. науч.-практ. конф. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 245-247.
8. Мицан Е.Л. Логопедическая работа в коррекционной школе для обучающихся с ОВЗ // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сб. науч. тр./ под ред.С.В. Петрова. 2017. С. 136-139.
9. Мицан Е.Л., Дорина А.А. Формирование семантических полей у детей с нарушениями речи// Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сб. науч.тр./ под ред.И.А. Кувшиновой, Е.В Исаевой, В.А. Чернобровкина. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С.58-61.
10. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: "Просвещение", 1973. – с. 272
11. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с
12. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.
13. Санникова Л.Н. Подготовка будущих специалистов дошкольного образования к реализации педагогической экспертизы: научная монография. - Уфа: РИО АЭТЕРНА, 2015. С. 159-179.
14. Чернобровкин В.А., Лызлова И.А. Развитие художественного мышления лингвострановедческими средствами в системе высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал International research journal. №12 (54) 2016 Часть 4. с. 52-54.

© Э.Р. Мазитова, И.А.Кувшинова, 2018-05

УДК 376

Ю.В. Пенкина

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация.** В статье приводятся некоторые данные экспериментальной логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у детей дошкольного возраста с минимальным нарушением слуха.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, минимальные нарушения слуха, фонетико-фонематическая сторона речи, коррекционная работа.*

Annotation. *The article presents some data of experimental logopedic work on overcoming of phonetic-phonemic speech disturbances in preschool children with minimal hearing impairment.*

Keywords: *children of preschool age, minimal hearing disorders, phonetic-phonemic aspect of speech, corrective work.*

Речь – один из видов коммуникативной деятельности человека, средство общения, орудие мышления. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему выразить свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающего его мира, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Но все чаще встречается у детей дошкольного возраста недоразвитие речи, что очень сильно отражается на дальнейшем развитии детей. Из-за наличия проблем в развитии фонетико-фонематической стороны речи уровень усвоения материала очень низок. Одной из причин недоразвития речи является поражение слуха. При нарушении слуха ограничиваются возможности для овладения звучащей речью на основе слухового подражания. Роль слуха в речевом развитии является решающей, поэтому недостаток слуха является препятствием для становления нормальной речи. Наряду с обеднением словаря, нарушениями грамматического строя речи наблюдаются нарушения в произношении. Ребенок испытывает затруднения в восприятии обращенной к нему речи. Чем значительнее потеря слуха, тем сильнее сказывается это на состоянии речи.

Без специального обучения, без логопедической поддержки дети с нарушением слуха могут совсем остаться без речи или лишь с зачатками речи. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании чистой и правильной речи, предупреждая и исправляя различные нарушения. Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам.

Логопедическая работа по коррекции нарушений речи у детей с нарушением слуха – одна из ведущих проблем коррекционной педагогики. Актуальность данной проблемы усиливается еще и тем, что снижение слуха у детей влечет за собой не только задержку речевого развития детей, обуславливает происхождение дефектов произношения, но и оказывает отрицательное влияние на развитие мышления и общее развитие детей с нарушением слуха.

Анализ количественных и качественных данных на констатирующем этапе показал, что средние результаты по выделенным показателям в группе старших дошкольников находятся в зоне низкого и среднего уровня связной речи. Ни один ребенок из группы полностью не справился ни с одним из заданий. 12 детей (48%) (набрали по 9 баллов), у них затруднен процесс словообразования и бедный словарный запас. 9 детей (36%) (набрали по 11 баллов), у них неплохо развит процесс придумывание слов. 4 ребёнка (16%) (набрали по 12 баллов) у них хорошо развит общий словарный запас.

Таким образом, у обследуемой группы детей можно отметить следующие особенности связной речи: словообразование, словарный запас находятся в зоне низкого и среднего уровня развития речи. При этом у этих детей неплохо развит такой процесс, как придумывание слов. Большинство детей правильно воспроизводят только двусложные слова различной звукослоговой структуры и неправильно пятисложные, четырехсложные и трехсложные слова.

Результаты констатирующего этапа работы свидетельствуют о необходимости проведения специально организованной работы по развитию фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальным нарушением слуха.

Опираясь на результаты констатирующего эксперимента нам удалось сформулировать цель экспериментальной работы – разработать программу по развитию фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста. Так как дети имеют минимальные слуховые нарушения, целесообразно в работу включать больше наглядностей. В качестве наглядностей в работе с детьми использовались мнемотаблицы.

При написании данной работы был составлен перспективный план работы по развитию фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальным нарушением слуха.

В процессе работы использовались следующие методы:

- словесный (рассказы об игре, ее правилах, объяснение значений старинных слов, беседы с элементами диалога, вопросы – ответы, - заучивание текста народных игр с помощью мнемотаблиц);
- наглядный (рассматривание иллюстраций, мнемотаблиц, рассматривание предметов старинной утвари, мебели, рассматривание костюмов, показ презентаций)
- практический (проведение игр, изготовление шапочек, ободков, атрибутов к играм, проведение праздников и развлечений, консультации для родителей и педагогов).

Целевые приёмы плана:

Значительно увеличить словарь ребенка старшего дошкольного возраста, в частности, за счет слов, обозначающих предметы и явления, не имевшие места в собственном опыте ребенка.

Активно употреблять слова, обозначающие эмоциональное состояние (сердитый, печальный), этические качества (хитрый, добрый), эстетические характеристики, разнообразные свойства и качества предметов. Понимать и употреблять слова-антонимы; образовывать новые слова по аналогии со знакомыми словами (сахарница - сухарница).

Активно сопровождать речью свою деятельность (игровые, бытовые и другие действия).

Формировать правильную звуковую культуру произношения.

Контрольный этап эксперимента позволил сделать следующие выводы: показатели детей улучшились по следующим параметрам: придумывание слов, окончание слов, словообразование, общий словарный запас, что говорит об эффективности проведенной работы. Таким образом, сравнительный анализ количественных и качественных показателей позволяет сделать вывод об улучшении звукопроизносительной стороны речи обследуемых дошкольников.

Перейдем к описанию полученных в ходе исследования данных диагностики звукового анализа, в качестве параметров которых мы выделили: слоговой анализ и синтез, фонематический анализ и синтез, фонематические представления.

Анализ количественных и качественных данных показал, что уровень фонематического восприятия у детей улучшился.

При исследовании фонематического анализа дети справлялись в основном с 5-6 поставленными заданиями. При анализе, полученных по параметру «фонематический синтез» были получены аналогичные данные: дети могли выполнить правильно не более 6 заданий.

Анализ количественных и качественных данных показал, что уровень фонематического восприятия у детей улучшился.

При исследовании фонематического анализа дети справлялись в основном с 5-6 поставленными заданиями. При анализе, полученных по параметру «фонематический синтез» были получены аналогичные данные: дети могли выполнить правильно не более 6 заданий.

Таким образом, данные нашего исследования подтверждают необходимость проведения коррекционной работы у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи и минимальным нарушением слуха.

Следовательно, дальнейшая работа по развитию монологической речи детей младшего школьного возраста в процессе изучения грамматики будет способствовать дальнейшему улучшению показателей развития речи.

Литература.

1. Mitsan E.L., Kuvshinova I.A., Baklykova T.Yu. COMPLEX HEALTH-IMPROVING PEDAGOGICAL WORK WITH SCHOOL CHILDREN IN THE CITY WITH A DEVELOPED FERROUS METAL INDUSTRY // The collection includes 12th International Scientific and Practical Conference «Science and Society» by SCIEURO in London, 24-29 May 2018. - С.118-122.
2. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // Man In India, 2017. Т. 97. P. 257-272.
3. Гневэк О.В. К проблеме формирования и развития универсальных учебных действий обучающихся в общеобразовательной школе // Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего образования Уфа, 2015. - С.47-65.
4. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А. Оценка йодного дефицита у детей на территории Челябинской области и в городе Магнитогорске // Современные проблемы науки и образования. – 2017. № 4. С.39; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26628> (дата обращения: 30.08.2017).
5. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Электрон. текстовые дан. (160 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
6. Кувшинова И.А. Медико-биологические основы дефектологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (1003,52 Мб) – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
7. Кувшинова И.А. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению здоровьесберегающего эксперимента: Монография . – Магнитогорск : МаГУ, 2006.- 216 с.

8. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.
9. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.
10. Чернобровкин В.А., Лызлова И.А. Развитие художественного мышления лингвострановедческими средствами в системе высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал International research journal. №12 (54) 2016 Часть 4. с. 52-54.

© Ю.В.Пенкина, 2018-05

УДК 376

В.В. Подгорнова

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

К ПРОБЛЕМЕ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

***Аннотация.** В статье представлена статистика людей с нарушением слуха, важность кохлеарной имплантации, важность логопедической работы после КИ, раскрыты понятия и приведены числа пациентов которые пользуются кохлеарной имплантацией в нашей стране.*

***Ключевые слова:** Кохлеарная имплантация, тугоухость*

***Annotation.** The article presents statistics of people with hearing impairment, the importance of cochlear implantation, the importance of logopedic work after CI, the concepts are disclosed and the number of patients who use cochlear implantation in our country is disclosed.*

***Keywords:** Cochlear implantation, hearing loss*

Проблема раннего выявления людей с нарушением слуха актуальна, так как число людей с данной патологией возрастает.

Под нарушением слуха понимается снижение способности человеком улавливать окружающие звуки, частично либо полностью.

Таких людей на сегодняшний день по статистике насчитывается около 12 миллионов. И мы хотим показать и рассказать о такой процедуре, как кохлеарная имплантация. Эта процедура нужна тем людям с выраженной или тяжелой степенью нейросенсорной (сенсоневральной) тугоухости.

Объясним понятие нейросенсорная тугоухость - это потеря слуха, вызванная поражением звуковоспринимающего аппарата[3] структуры внутреннего уха, преддверно-улиткового нерва (VIII), или центральных отделов слухового анализатора (в стволе и слуховой коре головного мозга) [2]

Существует несколько степеней тугоухости:

1. Лёгкая (порог слышимости звуков частотой 500—4000 Гц выше нормы на 50 дБ), восприятие разговорной речи происходит с расстояния 4—6 м

2. средней (50—60 дБ) восприятие разговорной речи происходит с расстояния от 1 до 4 м

3. тяжёлой (более 60—70 дБ). восприятие разговорной речи происходит с расстояния от 0,25—1 м

Иногда при повышении порога слышимости разговорной речи до 70—90 дБ говорят о глубокой тугоухости, более 90 дБ — о глухоте.

Из-за своих проблем людям нужен кохлеарный имплантат - это медицинский прибор, протез, позволяющий компенсировать потерю слуха.

Чаще всего этот имплантат ставят детям в раннем возрасте, чтобы предотвратить неблагоприятные последствия.

Конечно после процедуры, детям и родителям нужна помощь специалистов таких как: сурдопедагог, дефектолог, логопед, и др.

Особое внимание уделяется логопедическому направлению в общей системе реабилитации детей после кохлеарной имплантации. Необходима своевременная логопедическая помощь, перенесшим имплантацию детям. В настоящее время существующие методы речевой реабилитации в основном ориентированы на ранний возраст - детей, имплантированных до 3-х лет. По мнению ученых, после КИ формирование речи ребенка при условии сохранного интеллекта может планомерно накапливать активный и пассивный словарь, овладевать грамматическими навыками и навыками связной речи. Логопеды помогают учиться понимать речь и воспроизводить ее. Не маловажную роль играют психологи, они помогают социализироваться в социуме, и радоваться полноценной жизни.

На сегодняшний день в нашей стране кохлеарный имплантат используют более 8000 пациентов. И это не конечные цифры, эта отрасль развивается и помогает людям чувствовать себя полноценными.

Литература.

1. Mitsan E.L., Kuvshinova I.A., Baklykova T.Yu. Complex health-improving pedagogical work with school children in the city with a developed ferrous metal industry // The collection includes 12th International Scientific and Practical Conference «Science and Society» by SCIEURO in London, 24-29 May 2018. - С.118-122.
2. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // Man In India, 2017. Т. 97. Р. 257-272.
3. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А. Оценка йодного дефицита у детей на территории Челябинской области и в городе Магнитогорске // Современные проблемы науки и образования. – 2017. № 4. С.39.
4. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет

- им. Г.И.Носова». – Электрон. текстовые дан. (160 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
5. Кувшинова И.А. Медико-биологические основы дефектологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (1003,52 Мб) – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
 6. Кувшинова И.А. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению здоровьесберегающего эксперимента: Монография . – Магнитогорск : МаГУ, 2006.- 216 с.
 7. Кувшинова И.А., Сиякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.
 8. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. С. 73 – 78.
 9. Пальчун В. Т., Крюков А. И. Оториноларингология: Руководство для врачей. — М.: Медицина, 2001. — 616 с.
 10. Солдатов И. Б. Лекции по оториноларингологии: Учеб. пособие. — М.: Медицина, 1990. — 288 с.

© В.В.Подгорнова 2018-05

УДК 376

**Е. А. Стерлюхова,
Е.В.Исаева**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** Статья посвящена формированию коммуникативных универсальных действий младших школьников. Предметом анализа являются условия и особенности формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью на начальной ступени образования. Основу исследования составили теоретические положения общей и специальной педагогики и психологии, дидактики: концепция развития универсальных учебных действий, основанная на взаимодействии двух подходов в педагогической науке – системно-деятельностного и компетентностного подхода в образовании. Для подтверждения результатов теоретического исследования был организован*

трехэтапный формирующий педагогический эксперимент. Результаты работы заключаются в том, что обоснована непосредственная связь учебно-развивающей деятельности младших школьников с умственной отсталостью и их взаимодействия с логопедом на логопедических занятиях и формированием коммуникативных учебных действий. Результаты исследования могут быть использованы педагогами в специальных коррекционных школах VIII вида на логопедических и других коррекционно-развивающих занятиях с целью развития коммуникативных учебных действий.

Ключевые слова: *дети с нарушением интеллекта, коммуникативные учебные действия, логопедические занятия.*

Annotation. *The article is devoted to the formation of communicative universal actions of junior schoolchildren. The subject of analysis are the conditions and peculiarities of the formation of communicative competence among students with mental retardation at the initial stage of education. The basis of the study was the theoretical provisions of general and special pedagogy and psychology, didactics: the concept of the development of universal learning activities, based on the interaction of two approaches in pedagogical science - the system-activity and competence approach in education. To confirm the results of the theoretical study, a three-stage forming pedagogical experiment was organized. The results of the work consist in the fact that a direct link between the educational and development activity of younger schoolchildren with mental retardation and their interaction with a speech therapist at speech therapy sessions and the formation of communicative teaching activities is substantiated. The results of the research can be used by teachers in special correctional schools of the VIII type on speech therapy and other correction-developing sessions with the goal of developing communicative teaching activities.*

Key words: *children with intellectual disabilities, communicative learning activities, speech therapy classes.*

На сегодняшний день одной из главных и важных задач современной системы образования является формирование коммуникативных учебных действий, обеспечивающих социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Младший школьный возраст является самым благоприятным для формирования коммуникативного компонента учебных действий. На начальном этапе обучения личные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, и поэтому одной из главных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения целей, инициативы в учебной деятельности, самостоятельности учащегося [1, с.2; 2; 4].

Коммуникативные действия условно можно разделить на три группы, в основе которых лежат три основных аспекта коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как сотрудничество и коммуникация как средство передачи информации другим людям.

Коммуникация как взаимодействие, т. е. действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности. Самым важным в развитии детей при переходе от старшего дошкольного возраста к младшему школьному возрасту является преодоление «собственного Я» в общении с окружающими людьми и сверстниками. Ведь изначально детям доступна лишь одна точка зрения – их собственная. Также им свойственно бессознательно присваивать свою точку зрения другим участникам общения. Проблема «собственного Я» в общении с окружающими придает характерные черты искажения в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю картину мира дошкольника. [9; с.34].

Коммуникация как сотрудничество, т. е. действия, направленные на кооперацию. В этой группе самым важным условием является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности.

Коммуникация может рассматриваться как средство передачи информации другим людям. Общение – одно из важнейших и основных условий развития ребенка практически на всех этапах онтогенеза.

Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания, то есть формируются основные механизмы речемышления [3; 10; с.137].

Коммуникативные учебные действия (далее КУД) – это те действия, которые обеспечивают социальную компетентность, передачу информации, учёт позиции партнёров по общению или деятельности, выражение своих мыслей и аргументацию их, и согласование действий в процессе совместной деятельности.

У младших школьников с умственной отсталостью проявляются своеобразные особенности формирования коммуникативных учебных действий. Отмечается ограниченность средств общения (как речевых, так и неречевых), которая ведет к тому, что умственно отсталые дети становятся отверженными в коллективе сверстников. У таких детей затрудняется понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются.

Также у учащихся младших классов наблюдаются особенности в овладении основными типами речевой коммуникации – диалогической и монологической речью. Диалогическая речь неполноценна в различных планах. Учащиеся младших классов редко бывают инициаторами диалогов. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему. В монологической речи отмечается искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, соскальзывание с темы, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя [12].

Несовершенство коммуникативных умений младших школьников с умственной отсталостью, их речевая неактивность осложняют процесс свободного общения, затрудняют развитие речемышлительной и познавательной деятельности детей, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации.

Для выявления актуального уровня сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников с умственной отсталостью и определения возможности их формирования на логопедических занятиях было проведено педагогическое исследование в процессе индивидуального и подгруппового обучения детей.

В ходе нашего обследования, помимо изучения детей на логопедических занятиях, мы также наблюдали за ними в ходе проведения учебных занятий и во внеурочной деятельности, чтобы иметь возможность видеть степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний. Этот момент обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве использования коммуникативных учебных действий в учебной деятельности и во внеурочной.

В проведении обследования мы опирались на методики разных авторов, таких как М.А. Лисина, Ж. Пиаже, Г.А. Цукерман и другие. Наше обследование строилось не по одной методике, а по их совокупности и по нескольким направлениям (в зависимости от функциональной значимости) [5; 6; 7; 8].

В соответствии с поставленной целью и задачами обследование на определение уровня сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников с умственной отсталостью строилось по следующим трем – в зависимости от функциональной значимости коммуникативного действия – направлениям: 1) определение уровня сформированности коммуникации как взаимодействие; 2) выявление уровня сформированности коммуникации как сотрудничество; 3) исследование коммуникации как средство передачи информации другим людям.

В качестве критериев оценивания действий коммуникации мы определили основные характеристики коммуникативных учебных действий: 1 – уровень или форма коммуникативного учебного действия; 2 – полнота и обобщенность КУД; 3 – освоенность (автоматизированность) КУД; 4 – осознанность (критичность) выполнения КУД; 5 – самостоятельность.

На основе данных критериев были выявлены уровни сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников с умственной отсталостью.

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что у младших школьников с умственной отсталостью третьего года обучения преобладает низкий уровень сформированности коммуникативных учебных действий. Дети не учитывали позиции собеседников, не могли прийти к общему мнению, перебивали друг друга, не доказывали свои рассуждения, что чаще всего приводило к конфликтным ситуациям. Лишь незначительное количество учащихся достигло среднего уровня. Дети частично справлялись с заданиями. Понимали наличие разных точек зрения, но не могли аргументировано доказать свою, выслушать друг друга, получить всю информацию, а не только часть. Высокий уровень сформированности коммуникативных учебных действий не был выявлен ни у одного учащегося.

Для развития потенциальных возможностей формирования КУД у умственно отсталых школьников на логопедических занятиях были выявлены психолого-педагогические условия и факторы, влияющие на результаты коррекционной работы, определены основные КУД, которые являются актуальными в ситуации

учебной деятельности на логопедических занятиях для младших школьников с умственной отсталостью.

Одним из важнейших условий в организации коррекционно-логопедической работы с детьми на логопедических занятиях является дифференцированный подход в выборе педагогической стратегии с каждым ребенком.

Актуальными в ситуации учебной деятельности на логопедических занятиях для младших школьников с умственной отсталостью являются следующие умения:

- 1) Ответы на вопросы в точном соответствии с инструкцией или заданием.
- 2) Ответы на вопросы по ходу выполнения любой сферы деятельности с использованием правильных по смыслу слов и предложений.
- 3) Использование схемы (инструкции) при подготовке высказывания или при подведении итога работы.
- 4) Пояснение задания, инструкции с использованием изученных терминов.
- 5) Обращение к учителю или товарищам за разъяснением, помощью.
- 6) Соблюдение речевого этикета во время общения («Скажите, пожалуйста...», «Будьте добры...», «Спасибо» и т.п.).
- 7) Развернутый отчет о последовательно проделанном задании, подведение итога работы.
- 8) Оценка ответов сверстников и оценка работы класса в целом.
- 9) Составление монологических высказываний устного характера с элементами творчества.
- 10) Адекватная оценка собственного речевого поведения и поведения сверстников.

Специальная работа строилась по трем основным направлениям: 1) создание положительной мотивации к учению и доброжелательных отношений, формирование у учеников эмпатии по отношению друг к другу; 2) расширение коммуникативной базы; 3) развитие диалогической речи. Для решения поставленных задач разные по целям и дидактическим задачам (контрольно-диагностические, обучающие, тренировочные, контрольно-корректировочные) занятия проводились в форме нестандартных уроков, уроков-соревнований так как именно такие уроки способствуют формированию у школьников устойчивого интереса к учебной деятельности, снимают напряжение, оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные и глубокие знания. Например, проведение логопедических занятий в форме соревнований – это и ролевые и деловые игры, викторины, различные турниры, мозговые атаки и уроки мудрости.

В результате анализа проведенной коррекционной работы можно отметить положительную динамику. В результате проведенной работы удалось добиться улучшений в формировании коммуникативных учебных действий. Количество обучающихся, находящихся на низком уровне снизилось (с 75% на 62,5%), увеличился процент детей со средним уровнем сформированности КУД (с 25% до 37,5%). Проведенная работа положительно сказалась на результатах обученности школьников в целом при проведении комплексных оценочных работ, направленных на выявление резервных возможностей развития (зона актуального развития, т.е. уровня обученности по В.В. Воронковой и зона ближайшего развития по Л.С. Выготскому), определения уровня школьной успешности.

Таким образом, представленная работа имеет практическую направленность и может быть использована логопедами специальных коррекционных классов, реализующими программу обучения в соответствии с ФГОС.

Литература.

1. Калинина Н.В. Обеспечение компетентностных результатов начального образования в условиях внедрения стандартов второго поколения: методическое пособие/Н.В.Калинина, А.П.Мишина, В.В.Зарубина. – Ульяновск: УИПКПРО, 2010.- 52с.
2. Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников. Теоретический и практический аспекты: Монография. – М.: – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006.- 279с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология/И.А.Зимняя.- М.: Издательство "Логос", 2002.-127с.
4. Андриевская В.В Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников / В.В. Андриевская, Г.А. Балл, З.Г. Кисарчук и др. // Вопросы психологии. — 1984. — № 2-С.7 - 9.
5. Алексеева Л.Л. Оценка достижения планируемых результатов. Система заданий: в 3ч. Ч.2 /Л.Л.Алексеева, М.З.Биболетова, А.А.Вахрушев и др.- М.: Просвещение, 2011. -249с.
6. Алексеева Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л.Алексеева, С.В.Анащенкова, М.З.Биболетова, и др.- М.: Просвещение, 2011. - 120с.
7. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге/С.Ю. Курганов. — М.: Просвещение, 1989.-168с.
8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. — М.: Просвещение,1991.-84с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович. — М.: Просвещение,1968. - 63с.
10. Выготский Л.С. Собр. соч. / Л.С. Выготский. -М.: Просвещение, 1984.-Т. 4.- 637с.
11. Шустова Л.А. Методы и способы подготовки младших школьников к общению /Л.А. Шустова // Вопросы психологии. — 1990.- № 2.-С.8-13.
12. Исаева Е.В., Формирование речемыслительной деятельности у учащихся с ограниченными речевыми возможностями / Вестник МГТУ им. Г.И. Носова. – 2005. – № 2. – С. 54-55.

© Е.А.Стерлюхова, Е.В.Исаева 2018-05

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ КИНЕЗИТЕРАПИИ

Аннотация. В статье представлен обзор опытно-экспериментальной работы по коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с использованием методов кинезотерапии

Ключевые слова: кинезотерапия, коррекционная работа, нарушение произношения, старшие дошкольники.

Annotation. The article presents an overview of experimental and experimental work on the correction of sound disturbances in children of older preschool age using the methods of kinesitherapy

Key words: kinesitherapy, correction work, pronunciation disorder, senior preschoolers.

В современном обществе остро стоит проблема нарушения речи у детей, чаще это проявляется нарушением звукопроизношения. Последние данные сотрудников Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук отмечают, что за последние годы количество детей старшего дошкольного возраста с нарушением звукопроизношения выросло на 35,5%.

С изменением современных условий воспитания детей увеличилась их информированность, однако она не ведет к увеличению словарного запаса, а наоборот страдает, связная речь, дети элементарно не могут выполнить словесную инструкцию, отмечается нарушения фонематического восприятие, резко снижена фантазия, творческая активность, дети часто не могут сконцентрироваться на каком-либо занятии, рассеяны, не проявляют интереса.

В связи с этим, в настоящее время нарушенное звукопроизношение у детей является серьезной проблемой. Это влечет сложности и отставание в развитии устной и письменной речи, что в свою очередь происходит к отставанию психического развития ребенка, замедлению процесса формирования высших уровней познавательного развития и проявления нарушений не только в эмоционально – волевой, но и моторно - двигательной сферы.

Общеизвестно, что условием нормального формирования и развития речи детей, является двигательная активность. Кольцова М.М. в своих исследованиях пришла к заключению, что точные динамические упражнения рук, ног, туловища, головы создают основу для совершенствования движений артикуляционного аппарата. И так же отметила, что формирование сложных движений происходит при участии речи.

У детей с нарушениями речи наблюдаются не только нарушения развития координации общих движений, но и мелкой моторки и нарушением локомоции.

(В.Г. Каменская) [18]. Мاستюкова Е.М., Филичева Т.Б., Жукова Н.С. [14] в своих работах акцентируют на взаимосвязи мелкой моторики кисти и речевой функции. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н. отмечают, важность развития движений психомоторики в коррекции речевых расстройств.

Таким образом, современные исследования психомоторных функций детей доказали, что игровые действия и упражнения, подвижные игры и разнообразные виды гимнастики при правильном психолого-педагогическом подходе являются мощным оптимизирующим фактором.

Современная кинезитерапия направлена на активизацию различных отделов коры больших полушарий, что позволяет развивать способности человека. Под влиянием кинезиологических тренировок в организме наступают положительные структурные изменения [31].

Таким образом, на основе современных исследований взаимосвязи двигательного и интеллектуального развития детей с нарушением речи в своем исследовании мы попытались раскрыть, как влияют методы кинезитерапии на развитие памяти, внимания, речи, мелкой и крупной моторики. Мы предположили, что использование методов и приемов кинезитерапии в коррекционной логопедической работе будет способствовать более успешному преодолению нарушений звукопроизношений у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе формирующего эксперимента, с детьми экспериментальной группы проводилась коррекционно-логопедическая работа, направленная на коррекцию нарушенных произношений звуков. В практике логопедической работы применялись коррекционные упражнения, задания и игры с элементами кинезитерапии, которые подбирались в соответствии с задачами и тематикой и лексико-грамматическим материалом занятий по развитию речи.

По окончании формирующего этапа был проведён контрольный этап, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными. Оценка эффективности работы по коррекции осуществляется с помощью достижения детей, результатов проведенной работы путем наблюдений, бесед и повторной диагностики. Получение диагностических данных контрольного этапа опытно экспериментальной работы проводилось по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Результаты, логопедического обследования контрольного этапа эксперимента по каждому из участников эксперимента, представлены

Применявшаяся система методов занятий оказала положительное влияние на уровень речевого развития у детей. Состояние артикуляционной моторики по сравнению на констатирующем этапе высокий уровень показали всего 2 ребенка, то на контрольном – 8 детей. Уровень развития состояния фонематического восприятия на контрольном этапе улучшилось на 50%.

Так же изменились уровни и состояния звукопроизношения и межполушарного развития. Анализируя диагностические данные по всем пунктам логопедического обследования на контрольном этапе, в процентном соотношении выявлено следующее: низкий уровень звукопроизношения не показал ни один ребенок, по звукопроизношению 30 % средний уровень, 70% детей высокий уровень; артикуляционная моторика 20% средний и 80% высокий уровень. Зафиксировано повышение уровня фонематического восприятия у 80% детей и 20% средний уровень. Показатели по межполушарному развитию так же изменились, у 90% детей

зафиксирован высокий уровень, средний уровень остался у 1 дошкольника. На констатирующем этапе у многих детей наблюдалось нарушение артикуляционной моторики, так же неуклюжесть в движениях, путались в ориентировке. Дети на занятиях были зажаты, скованно себя вели, сказывались нарушения звуковой стороны речи, так как стеснялись своего дефекта.

В целом, по результатам выполнения заданий формирующего эксперимента по постановке свистящих и шипящих закончился успешно, у всех детей была отмечена положительная динамика в произношении нарушенных звуков.

Анализируя результаты, можно сказать, что специально организованная коррекционно-логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с использованием методов кинезитерапии показала результативность и эффективность.

У детей повысился уровень звукопроизношения, уровень психофизиологических процессов, уровень социально – личностного развития.

Литература.

1. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Электрон. текстовые дан. (160 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
2. Кувшинова И.А. Медико-биологические основы дефектологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
3. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник науч. тр. по результатам Всерос. науч.-практ. конф., посвященной году экологии в России / под ред. С.В.Петрова и др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. С. 73 – 78.
4. Сиротюк А.Л. коррекция проблем обучения и развития методом кинезиологии. – М.: Аркти, 2003. – 156с.

© Е.А.Суворкина, 2018-05

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация.** В статье представлен обзор опытно-экспериментальной логопедической работы с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Описана методика диагностической работы и результаты апробации, приведены особенности лексико-грамматического строя речи детей с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** нарушение интеллекта, дети дошкольного возраста, коррекционно-логопедическая работа.*

***Annotation.** The article presents an overview of experimental and experimental logopedic work with pre-school children with intellectual disabilities. Opisan's method of diagnostic work and the results of approbation, the features of the lexico-grammatical system of speech of children with mental retardation are given.*

***Key words:** infringement of intelligence, children of preschool age, correctional-on-logopedic work.*

Развитие речи является одной из самых важных задач всей коррекционно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста, которые отличаются наибольшей сензитивностью для овладения речью. Поэтому основная задача - найти наиболее эффективные методы и приемы, которые способствовали бы формированию у дошкольников с нарушением интеллекта способности словесно передавать содержание не только простых, но и сложных в композиционном отношении картинок.

У детей с нарушением интеллекта встречаются все формы расстройств речи: ринолалия, дислалия, дисфония, алалия, дизартрия, дислексия, заикание, дисграфия, афазия и другие. Семантический дефект является преобладающим в структуре системного речевого нарушения у детей данной категории.

В структуре олигофренического дефекта особое место занимает специфическое нарушение речи, тесно связанное как с интеллектуальным, так и с общим личностным недоразвитием детей данной категории. Поэтому в системе воспитательно-образовательной работы с умственно отсталыми детьми большое внимание уделяется коррекции недостатков речевого развития.

Имеющиеся нарушения речи у детей с интеллектуальными нарушениями характеризуются стойкостью. Эти нарушения устраняются специалистами с большим трудом.

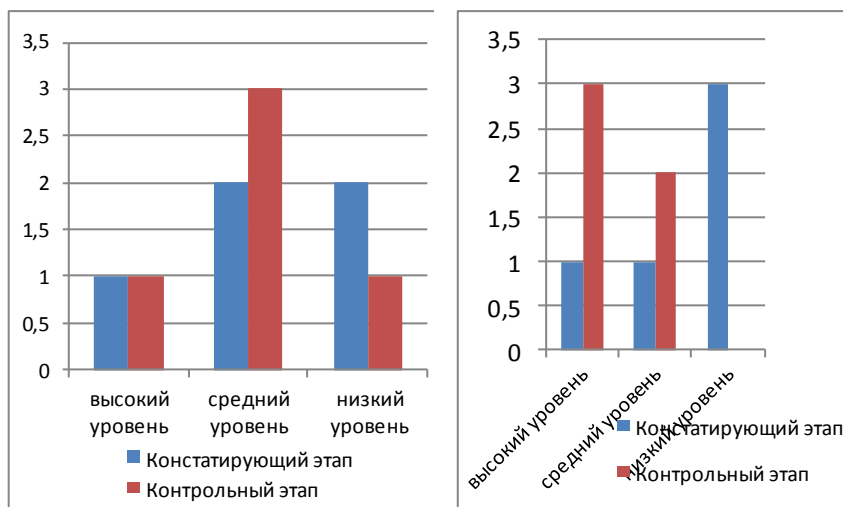
Целью данного исследования является разработка коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Гипотеза: коррекционно-логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта будет эффективна при создании условий для речевого общения детей, при использовании дифференцированного подхода в коррекционно-логопедической работе, также при систематичной и поэтапной работе с детьми с нарушениями интеллекта, и использовании разнообразного наглядного материала.

С целью оценки эффективности проведенной на формирующем этапе исследования работы была организована повторная диагностика речевого развития дошкольников с нарушением интеллекта. Диагностика проводилась как в контрольной, так и в экспериментальной группах с целью дальнейшего сравнения полученных результатов.

В качестве методики диагностики использовалась та же методика, что и на констатирующем этапе исследования. Поскольку на формирующем этапе основной акцент делался на формирование звукопроизношения и коррекционную работу с логико-грамматическими конструкциями рассмотрим более детально динамику результатов по следующим разделам методики диагностики:

Для наглядности отобразим динамику речевого развития графически (рис. 1).



Контрольная группа

Экспериментальная группа

Рис. 1. Динамика речевого развития дошкольников с нарушением интеллекта

Таким образом, как показано на рис. 14, в экспериментальной группе отмечается значительный рост показателей речевого развития дошкольников с нарушением интеллекта, в то время как изменения в контрольной группе – незначительны, связаны, главным образом с физиологическим развитием детей. Подобные

результаты позволяют говорить об эффективности проведенной на формирующем этапе исследования коррекционной работы по развитию речи детей с нарушением интеллекта.

В лексико-грамматическом строе речи детей с умственной отсталостью уровня выделяются следующие особенности в лексике:

1. Расхождение объема активного и пассивного словаря; в активном словаре преобладают существительные и глаголы.

2. Отмечаются аграмматизмы.

В грамматическом строе речи:

1. Пропуск членов предложения в предложении.

2. Неправильный порядок слов.

3. Отсутствие сложноподчиненных конструкций.

Результаты экспериментального исследования продемонстрировали, что общий уровень развития лексико-грамматического строя речи детей, участвовавших в исследовании низок и требуется организация работы по коррекции речевых нарушений.

На основе полученных результатов была организована коррекционно-логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Оценка показала эффективность проведенной работы.

Литература.

1. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А. Оценка йодного дефицита у детей на территории Челябинской области и в городе Магнитогорске // Современные проблемы науки и образования. – 2017. № 4. С.39; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26628> (дата обращения: 30.08.2017).
2. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Электрон. текстовые дан. (160 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
3. Кувшинова И.А. Медико-биологические основы дефектологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ирина Александровна Кувшинова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (1003,52 Мб) – – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017.
4. Кувшинова И.А. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению здоровьесберегающего эксперимента: Монография . – Магнитогорск : МаГУ, 2006.- 216 с.
5. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // 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 др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – С. 73 – 78.

© А.А.Филимонова, 2018-05

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

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена применению методов индивидуально-дифференцированного обучения в коррекции заикания у дошкольников. Предметом анализа являются содержание логопедической работы с учетом индивидуальных проявлений заикания и особенностей психофизического развития дошкольников. Основу исследования составили исследования заикание в течение длительного периода с клинических, физиологических, психологических, психолингвистических и психолого-педагогических позиций, проведенные И.Ю. Абелевой, Л.З. Арутюнян, Л.И. Беляковой, М.А. Виноградовой, Н.А. Власовой, С.В. Дель, Р.И. Лалаевой, С.А. Мироновой, Н.И. Неткачевым, Е.Ю. Рау, В.И. Селиверстовым, И.А. Сикорским, Н.А. Чевелёвой, В.М. Шкловским, А.В. Ястребовой и др. Для подтверждения результатов теоретического исследования был организован трехэтапный формирующий педагогический эксперимент. Результаты работы заключаются в том, что обоснована необходимость и применения индивидуально-дифференцированного подхода в логопедической работе с заикающимися детьми дошкольного возраста; определено конкретное содержание работы в зависимости от характера и особенностей нарушения. Результаты исследования могут быть использованы при проведении коррекционно-логопедической работы с заикающимися дошкольниками в условиях ДОО.

Ключевые слова: заикание, логопедическая работа, дети дошкольного возраста, индивидуально-дифференцированный подход.

Annotation. The article is devoted to the implementation of an individual-differentiated approach to correct stuttering in preschool children. The subject of the analysis is the content of speech therapy work, taking into account individual manifestations of stuttering and features of psychophysical development of preschool children. The study was based on research stuttering for a long period from clinical, physiological, psychological, psycholinguistic and psychological-pedagogical positions, conducted by I.Yu. Abeleva, L.Z. Harutyunyan, L.I. Belyakova, M.A. Vinogradova, N.A. Vlasova, S.V. Del, R.I. Lalaeva, S.A. Mironova, N.I. Nekachevym, E.Yu. Pay, V.I. Seliverstov, I.A. Sikorsky, N. A. Chevelyova, V.M. Shklovsky, A.V. Yastrebova and others. To confirm the results of the theoretical study, a three-stage forming pedagogical experiment was organized. The results of the work consist in the fact that the necessity and application of the individual-differentiated approach in speech therapy work with stuttering children of preschool age is grounded; The specific content of the work is determined depending

on the nature and characteristics of the violation. The results of the study can be used for corrective-logopedic work with stuttering preschool children in conditions of the OED.

Key words: *stammering, logopedic work, preschool children, individual-differentiated approach.*

Заикание относится к одному из наиболее распространенных расстройств речи, характеризующееся сложным комплексом симптомов и нередко малой эффективностью коррекционного воздействия.

Применительно к подходам коррекции заикания существуют различные взгляды. Так, большинство авторов, занимающихся коррекцией заикания у дошкольников, на первый план выдвигают дидактическую систему, т.е. формирование плавной правильной речи путем использования комплекса артикуляционных, дыхательных, релаксационных и прочих упражнений. Другие исследователи считают, что заикание следует рассматривать как невроз и коррекцию его осуществлять с использованием психотерапевтических методов воздействия [1, 3, 5, 6, 8, 11].

Важной спецификой коррекционно-логопедической работы в ДООУ служит обеспечение индивидуального воздействия и реализация дифференцированного подхода, которые основываются на учете функционирования свойств высшей нервной деятельности определенного дошкольника, механизма, этиологии и симптомов речевого расстройства, структуры его дефекта, возрастных и прочих индивидуальных особенностей ребёнка [2, 9, 10].

Наше исследование проводилось на базе МБДОУ «Центр развития ребенка детский сад №156» г. Магнитогорска с сентября 2017 года по апрель 2018 года и носило комплексный характер. В исследовании принимали участие 6 детей дошкольного возраста 5-6 лет из них 4 мальчика и 2 девочки.

Обследование детей дошкольного возраста с заиканием проводилось по методикам Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой следующим основным направлениям, позволяющим сформировать полное представление о заикающемся ребенке, и на основе этого разработать план коррекционных мероприятий [7, 10].

По итогам обследования дошкольников было установлено, что 100 % детей имеют невротическую форму заикания, так как нет грубого отягощения анамнеза, не наблюдаются признаки нарушений центральной нервной системы. Появлению заикания способствует психическая травма, наследственная предрасположенность. Не имеется грубых нарушений моторики (общей и мелкой), плавность речи заикающихся зависит от условий речевого общения, эмоционального состояния.

На этапе активного логопедического и психокоррекционного воздействия, который включал два цикла занятий (основной и закрепляющий цикл), мы проводили занятия по следующим подгруппам: по форме речевых судорог; по темпу речи; по виду заикания. При проведении занятий использовались традиционные логопедические, психокоррекционные и комбинированные методы и приемы.

Наиболее продуктивной группой были методы и приемы, полученные путем опосредования друг другом логопедического и психокоррекционных воздействий. К этой группе относились система релаксации, аутотренинг (автор А.Г.

Выгодская и др.), приемы игровой психокоррекции, индивидуальной психокоррекции.

Основная задача комбинированных методов состояла во введении любых видов функциональных тренировок речи, в общее содержание работы, в результате чего, происходило закрепление продуктивных психических состояний в процессе общения, что способствовало не только коррекции речи, но и перевоспитанию личности заикающихся дошкольников в целом.

Выбор и использование комбинированных методов и приемов осуществлялся в зависимости от степени заикания детей.

Используя методику логопедической работы с заикающимися детьми Е.Ф. Рау, В.И. Селиверстова мы проводили занятия по основным направлениям: 1) создание охранительного речевого и щадящего режимов для всех детей. Особенно важно было это для детей при подготовке к формированию правильной интонационной стороны речи; 2) регуляция эмоционального и мышечного состояния; 3) обучение навыкам релаксации с индивидуальной работой в этом направлении; 4) развитие моторных функций, развитие координации слова и ритмизованного движения. Особое внимание уделялось воспитанию точности, переключаемости и завершенности движений, т.е. на доведение движений до конца в соответствии с инструкцией; 5) на индивидуальных занятиях осуществлялась постановка нарушенных звуков, а именно проводилась отработка комплекса артикуляционной гимнастики на нарушенный звук, использовались приемы постановки звуков по подражанию, а также механические способы постановки; 5) при формировании фонационного речевого дыхания особенно уделялось внимание группе детей с дыхательными судорогами; 6) работа над плавностью речи в различных ее формах, развитие интонационных характеристик речи.

По данным динамического наблюдения отмечаются значительные улучшения в работе по развитию ритма и темпа речи. Дети стали разговаривать более плавно и не торопливо, соблюдая умеренный темп, ритм. У 100 % детей речь стала выразительной, эмоционально окрашенной.

Можно отметить, что у детей был выработан правильный стереотип дыхания. Оно стало более глубоким, дети умеют заполнять воздухом легкие до самых нижних оснований – 100 % (6 детей); научились использовать диафрагму в голосообразовании, создавать так называемую опору – 100 % (6 детей); голосовые связи у детей стали более подвижными и выносливыми.

Были замечены изменения в характере у того процента детей, которые вели себя капризно, неуравновешенно и возбужденно – 100% (6 детей). Благодаря приемам релаксации дети стали спокойней, избавились от напряженности, вошли в ритм плавной речи.

При обследовании общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики была заметна динамика улучшения в ее развитии: большую часть заданий и упражнений дети выполняли без особых трудностей, заметны улучшения в развитии тонких движений пальцев рук, все дети 100% (6 дошкольников) правились с выполнением мимических и артикуляционных проб.

Таким образом, данные результаты свидетельствуют об успешности применения индивидуально-дифференцированного подхода в логопедической работе с заикающимися детьми дошкольного возраста.

Литература.

1. Выгодская И.Б., Пеллингер Е.А., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игре. Пособие для логопедов / И.Б. Выгодская, Е.А. Пеллингер, Л.П. Успенская. - М.: Просвещение, 1984. – 72 с.
2. Евгенова, А.Я., Смирнова, М.В. Лечение заикания у дошкольников / А.Я. Евгенова, М.В. Смирнова. М.: «Медицина», 1964. – 93 с.
3. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 294 с.
4. Заикание: проблемы теории и практики / под ред. Л.И. Беляковой М.: В. Секачев, 1992. – 344 с.
5. Миронова, С.А. Исправление заикания у дошкольников в процессе обучения / Преодоление заикания у дошкольников: под ред. Левиной Р.Е. / С.А. Миронова. - М., 1975. - С. 23-135.
6. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. – 382 с.
7. Белякова, Л.И., Дьякова, Е.А. Речевые паузы в нормальной речи и при заикании / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова // Вопросы психологии. - 1993. - №3. – С. 6-10.
8. Рау, Е.Ф. Система работы по устранению недостатков речи у детей дошкольного и школьного возраста /Е. Ф. Рау. - М.: Просвещение, 1965. – 88 с.
9. Селиверстов, В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия / В.И. Селиверстов. - М.: ВЛАДОС. -2000. – 208 с.
10. Смирнова Л. Полный справочник логопеда / Л. Смирнова. – Минск.: Харвест, 2011. – 384 с.
11. Волкова, Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: кн. для логопеда / Г.А. Волкова. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- 1. Аболмасова Лиана Сергеевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Геннадьевна Чигинцева), г. Магнитогорск.
- 2. Айгенцигер Ольга Александровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.
- 3. Аитова Виктория Михайловна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
- 4. Алпатовая Татьяна Валерьевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Ольга Александровна Питько), г. Магнитогорск.
- 5. Ахметова Елена Александровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Ольга Александровна Питько), г. Магнитогорск.
- 6. Бахтина Дарья Вячеславовна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ГГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула.
- 7. Бачурин Иван Владимирович**
магистрант ФГБОУ ВО "Московский политехнический университет", г. Москва.
- 8. Башкатова Наталья Михайловна**
воспитатель первой квалификационной категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.
- 9. Бурбина Альбина Николаевна**
магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ГГПУ им. Л.Н. Толстого» Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.

10. **Бут-Гусаим Марина Валерьевна**
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.
11. **Валиева Юлия Рустамовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Ольга Александровна Питько), г. Магнитогорск.
12. **Галимзянова Татьяна Николаевна**
старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
13. **Гареев Салават Галиевич**
старший преподаватель кафедры спортивного совершенствования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
14. **Грецева Юлия Петровна**
воспитатель высшей квалификационной категории МДОУ "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.
15. **Грибкова Вера Валентиновна**
учитель начальных классов высшей категории ГБОУ "Школа №1538", г. Москва.
16. **Дильмухаметова Алина Саматовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры ДиСО И.А. Кувшинова), г. Магнитогорск.
17. **Долгушина Наталья Александровна**
кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
18. **Елизарова Татьяна Валерьевна**
учитель-дефектолог ГОУ ТО «Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4»; магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, зав. кафедрой специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Лещенко Светлана Геннадьевна), г. Тула.
19. **Ермакова Даниэла Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.
20. **Зайцева Анастасия Романовна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.

21. **Исаева Елена Викторовна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
22. **Каплина Дарья Алексеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль ст. преподаватель кафедры спортивного совершенствования ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Салават Галиевич Гареев), г. Магнитогорск.
23. **Карапетова Олеся Александровна**
учитель-логопед высшей квалификационной категории МДОУ " Центр развития ребёнка - детский сад № 156", г. Магнитогорск.
24. **Кошечев Ксения Сергеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.
25. **Кувшинова Ирина Александровна**
канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
26. **Лешкова Кристина Игоревна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Степанова Наталия Анатольевна), г. Тула.
27. **Лещенко Светлана Геннадьевна**
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула.
28. **Линькова Мария Владимировна**
преподаватель МБУ ДО "Детская школа искусств № 4", г. Магнитогорск.
29. **Локтева Ирина Николаевна**
воспитатель высшей квалификационной категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.
30. **Любина Анастасия Артуровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Степанова Наталия Анатольевна), г. Тула.
31. **Мазитова Эльвира Ринатовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский

- государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
32. **Макарова Екатерина Юрьевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Ольга Александровна Питько), г. Магнитогорск.
33. **Мицан Елена Леонидовна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
34. **Никитина Ольга Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.
35. **Никольчева Анна Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Марина Валерьевна Бут-Гусаим); социальный педагог ГУ ДО ТО «ПОМОЩЬ», г. Тула
36. **Олейникова Анастасия Владимировна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.
37. **Пенкина Юлия Владимировна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
38. **Петров Сергей Викторович**
член Президиума ФСУ и редколлегии журналов ОБЖ и БЖД, эксперт Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», академик Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, почетный сотрудник МВД РФ, полковник внутренней службы (в отставке), кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, г. Москва.
39. **Петрова Марина Александровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой технологий

- образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.
40. **Пешкова Наталья Александровна**
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.
41. **Питько Ольга Александровна**
кандидат философских наук, доцент, член Российского психологического общества, доцент ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
42. **Подгорнова Валентина Витальевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры ДиСО И.А. Кувшинова), г. Магнитогорск.
43. **Репникова Злата Александровна**
учитель-логопед первой квалификационной категории МДОУ " Центр развития ребёнка - детский сад № 156", г. Магнитогорск.
44. **Рожкова Ксения Анатольевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.
45. **Румянцева Кристина Дмитриевна**
магистрант факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (науч. рук-ль доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО "МПГУ" Андрей Анатольевич Хвостов), г. Москва.
46. **Сафаргаллина Альфира Рифатовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
47. **Синякова Екатерина Сергеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
48. **Слюсарская Татьяна Вадимовна**
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» г. Тула.
49. **Степанова Наталия Анатольевна**
декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», кандидат психологических наук, доцент, г. Тула.

50. **Стерлюхова Елена Андреевна**
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.
51. **Суворкина Елена Анатольевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
52. **Тертичная Анастасия Антоновна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула.
53. **Толоконникова Оксана Игоревна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.
54. **Томиловская Жанна Петровна**
директор МБУ ДО "Детская школа искусств № 4", г. Магнитогорск.
55. **Туипкина Диана Валерьевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.
56. **Федорова Светлана Александровна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" Ольга Александровна Питько), г. Магнитогорск.
57. **Филимонова Анна Алексеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.
58. **Хвостов Андрей Анатольевич**
доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития личности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
59. **Хисаметдинова Гузель Рустемовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова» (науч. рук-ль

- канд. филос. наук, доцент ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И.Носова" О.А. Питько), г. Магнитогорск.
60. **Цырулик Надежда Степановна**
старший преподаватель УО "Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина", г. Мозырь, Республика Беларусь.
 61. **Чернобровкин Владимир Александрович**
кандидат философских наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания, зав. кафедрой технологий образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
 62. **Чигинцева Елена Геннадьевна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск.
 63. **Чичушкина Ольга Анатольевна**
воспитатель высшей квалификационной категории муниципального дошкольного образовательного учреждения "Центр развития ребёнка - детский сад № 160", г. Магнитогорск.
 64. **Шарапова Виктория Ильдаровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула.
 65. **Шардина Дарья Игоревна**
педагог МУ ДО «Правобережный центр дополнительного образования детей» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск.
 66. **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.
 67. **Шманенко Екатерина Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Пешкова Наталья Александровна), г. Тула.
 68. **Эйдельман Любовь Николаевна**
генеральный директор Негосударственного образовательного учреждения «Учебный центр фитнеса «НАТАЛИИ», кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТимФК Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	3
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	4
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	
Л.Н. Санникова ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО.....	4
С.В. Петров К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПО ПРЕДМЕТУ "ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ" ...	5
И.А.Кувшинова ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
СЕКЦИЯ "АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ"	
В.В. Грибкова РАБОТА НАД ПРОЕКТОМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ БЕЗОПАСНОСТИ НА ДОРОГАХ.....	14
Е.А. Ахметов ХОЛОКОСТ - ОРУЖИЕ МАССОВОГО ИСТРЕБЛЕНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	22
И.В. Бачурин К ВОПРОСУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БЕСПИЛОТНЫХ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ	25
Н.А. Долгушина, И.А. Кувшинова К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЭТИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРГАНОВ ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ В ПРОМЫШЛЕННЫХ ГОРОДАХ.....	28
И.А. Кувшинова, Т.Н. Галимзянова РОЛЬ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
Е.Ю. Макарова МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ.....	39
СЕКЦИЯ "ПЕДАГОГИКА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ"	
Л. Н. Эйдельман РОЛЬ МЕТОДОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРИМЕНЕНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ И ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	42

Т.В. Алпатова	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ НАУЧНОЙ УСТАНОВКИ СОЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПРОИЗВОДСТВА НАУКИ В ОБЩЕСТВЕ	45
Н.М. Башкатова	СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	49
Ю.Р. Валиева	К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ.....	52
С.Г. Гареев, Д.А. Каплина	ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ	54
Ю.П. Гревцева	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	58
И.Н. Локтева, О.А. Чичушкина	СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	61
Е.С. Сняжкова, И.А. Кувшинова	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	65
С. А. Федорова	ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	68
А.А. Хвостов, К.Д. Румянцева	ОБОБЩЕНИЕ ПОСТУПКОВ, КОТОРЫЕ ОПИСЫВАЮТСЯ КАК АМОРАЛЬНЫЕ	71
Г.Р. Хисаметдинова	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РЕКЛАМНОЙ СФЕРЕ.....	77
В.А. Чернобровкин, О.А. Айгенцигер	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	81
В.А. Чернобровкин, Д.В. Тупикина	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	86
Д.И. Шардина, М.А. Петрова	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ	91

СЕКЦИЯ "ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ"

Н.С. Цырулик

СТРУКТУРА НАРУШЕНИЯ В ОВЛАДЕНИИ СЧЕТНО-
ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ У УЧАЩИХСЯ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 97

В.М. Антова, А.Р. Сафаргалина, А. С. Дильмухаметова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 103

А.Н. Буробина

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ УМСТВЕННО
ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
КИНЕЗИОЛОГИИ 107

Т.В. Елизарова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 109

Д.А. Ермакова, Н.А. Пешкова

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ
НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА 113

А.Р. Зайцева, Н.А. Пешкова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННОЙ
НА КОРРЕКЦИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 117

К.И. Лешкова

КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СНИЖЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ
ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 121

А.А. Любина

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ
СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 125

Никитина О.А., Пешкова Н.А.

ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ
ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ МНЕМОТЕХНИК 128

А.С. Никульчева

АНАЛИЗ РАЗРАБОТАННЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 131

А.В. Олейникова

ОБ ОПЫТЕ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ
С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ..... 135

К.А. Рожкова, Е.Л. Мицан ОСОБЕННОСТИ МЕТОДА ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	138
А.А. Тертичная, Т.В. Слюсарская МОТИВАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	141
Ж.П. Томиловская, М.В. Линькова РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	143
О.И. Толоконникова, Н.А. Пешкова РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	148
Е.Г. Чигинцева, Л.С. Аболмасова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	152
В.И. Шарапова, Т.В. Слюсарская ИЗУЧЕНИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	155
СЕКЦИЯ "ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ"	
З.А. Репникова, О.А. Карапетова РАЗВИТИЕ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	159
К.С. Кошовец, Е.Л. Мицан ФФНР КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА У ДЕТЕЙ С ЗПР	161
Э.Р. Мазитова, И.А. Кувшинова ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	165
Ю.В. Пенкина ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	169
В.В. Подгорнова К ПРОБЛЕМЕ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ.....	173
Е. А. Стерлюхова, Е.В. Исаева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ	175
Е.А. Суворкина КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ КИНЕЗИТЕРАПИИ	181

А.А. Филимонова	
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	184
Е. Д. Шепилова, Е. В. Исаева	
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	187
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	191

Научное издание

**ЭКОЛОГИЯ, ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

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

Подписано в печать 11.07.2018. Рег. № 113-18. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага тип. № 1.
Плоская печать. Усл. печ. л. 12,75. Тираж 150 экз. Заказ 266.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»