

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»  
Институт гуманитарного образования  
Кафедра дошкольного и специального образования

Магнитогорское региональное отделение  
Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
Факультет психологии, Кафедра специальной психологии

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

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



# **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных трудов по результатам  
Международной научно-практической конференции,  
посвященной 90-летию  
высшего педагогического образования Магнитогорска**

**30 – 31 марта 2022 г.**

Магнитогорск  
2022

УДК 37.0  
ББК У43

**Рецензенты:**

Профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»,  
доцент, доктор философских наук, кандидат педагогических наук  
**М.В. Мусийчук**

Старший методист МУ ДПО «Центр повышения квалификации  
и информационно-методической работы» г. Магнитогорска,  
кандидат педагогических наук  
**Ю.А. Мичурина**

**Оргкомитет:**

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

**Научные редакторы:**

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

**Ответственный и технический редактор И.А. Кувшинова**

**Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве:** сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию высшего педагогического образования Магнитогорска. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2022. 451 с.

ISBN 978-5-9967-2476-5

*Статьи входят в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).*

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

ISBN 978-5-9967-2476-5

© Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г.И. Носова, 2022

## ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

---

### ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова с 30 по 31 марта 2022 г проведена международная научно-практическая конференция, посвященная 90-летию высшего педагогического образования Магнитогорска «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве».

Всего поступило более 80 заявок на участие в мероприятии. География участников обширна: Российская Федерация (Москва, Санкт-Петербург, Калининград, Тула, Орск, Серпухов, Магнитогорск и др.), г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан, г. Мозырь, Республика Беларусь, Бразилия (представители Федерального университета Гояса, Государственного университета Гояса, Папского католического университета Гояса и Института образования, науки и техники Гояно)

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

Заявки на участие в конференции подали коллеги из высших учебных заведений, доктора и кандидаты наук, старшие преподаватели, практикующие педагоги – учителя и воспитатели, выпускники, аспиранты, магистранты, студенты и др.

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

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

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

Проведение конференции обеспечено благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с директором института гуманитарного образования доктором филологических наук, профессором **Абрамзон Татьяной Евгеньевной** и сопредседателем – зав. кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова **Чернобровкиным Владимиром Александровичем**.

## ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

---

### Председатель (сопредседатели):

**Абрамзон Татьяна Евгеньевна** – председатель программного комитета, доктор филологических наук, доцент, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

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

### Состав:

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

**Санникова Лилия Наилевна** – заместитель председателя программного комитета, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

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

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

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

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

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

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

**Тугулева Галина Витальевна** – доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, помощник по методической работе зав. кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

**Шеметов Андрей Николаевич** – начальник информационно-аналитического отдела МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат технических наук, доцент.

### Приглашенные эксперты – члены организационного комитета:

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

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

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

# МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

---

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

**В.А. Чернобровкин**

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

## ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

**ПРИВЕТСТВУЕМ ВАС, ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!**

На базе института гуманитарного образования МГТУ им.Г.И.Носова стартует *международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве»*. Это наша традиционная конференция, посвященная проблемам здоровьесбережения в образовательном пространстве. Учитывая современные тенденции цифровой трансформации общества, название конференции также претерпевает год от года небольшие изменения, отражая наиболее актуальные проблемы современной образовательной среды, здоровьесбережения и безопасности в ней. В этом году она посвящается *90-летию высшего педагогического образования Магнитогорска* и уже пятый год проходит под эгидой МАНЭБ. Сегодня вам представляется возможность ознакомиться с точкой зрения ее представителей.

Конференция направлена на привлечение внимания ученых, практиков сферы образования и общественности к изучению возможностей современного обучения и новых форматов педагогических технологий через призму здоровьесбережения, в том числе в условиях инклюзивного и специального образования, к проблемам обеспечения безопасности, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, что в современных условиях смены образовательной парадигмы становится проблемой государственной важности.

В конференции работает 6 секций, часть из которых в формате ВКС (секция на базе ТГПУ им. Л.Н.Толстого), у нас есть доклады зарубежных коллег как в записи (из-за разницы во времени), так и в режиме он-лайн. В ходе конференции планируется обсуждение проблем здоровьесбережения и обеспечения безопасности в образовании, проблем специального и коррекционного образования, становление инклюзивного образования в России, психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в современном образовательном пространстве, проблемы билингвизма. Планируется обсудить традиции и новаторство в теории и практике преодоления речевой патологии, инновационные, культурно-оздоровительные и художественно-эстетические технологии в образовании и пр.

В конференции принимают участие специалисты различных областей, среди которых ведущие ученые вузов, докторанты, магистранты, преподаватели, практикующие специалисты, а также, студенты старших курсов. Среди нас представители Дальнего Зарубежья (*представители Федерального университета Гояса, Государственного университета Гояса, Папского католического университета Гояса и Института образования, науки и техники Гояно*), Казахстана, Белоруссии, городов России (Москва, Санкт-Петербург, Тула, Магнитогорск и др.). В рамках конференции также планируется проведение конкурса научно-исследовательских работ, выявление и награждение лучших докладов по секциям, проведение круглого стола и курсов повышения квалификации.

**КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!**

**Жо́се Карлос Либа́нео, PhD**

*Папский католический университет Гояса, Бразилия*

**Раке́ль Апареси́да Марра Мадейра Фрейташ, PhD**

*Папский католический университет Гояса, Бразилия*

**Андре́ Луиз Арау́жо Ку́ниа, PhD**

*Институт образования, науки и техники Гояно, Бразилия*

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ АГЕНТОВ  
О ЦЕЛЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 21 ВЕКЕ:  
ИССЛЕДОВАНИЕ В ШТАТЕ ГОЯС – БРАЗИЛИЯ**

***Аннотация:** Настоящая статья призвана представить элементы проведенного в Бразилии исследования концепций образовательных целей школы различными категориями социальных агентов (учителей, будущих учителей, родителей/опекунов, предпринимателей, религиозных лидеров и т. д.), непосредственно или косвенно участвующих в школьном образовании на различных уровнях школьной системы. В дополнение к интервью с различными общественными деятелями были проанализированы документы Всемирного банка, ЮНЕСКО и руководства по учебным программам, которыми руководствуется образование в Бразилии, с целью выявления общих и расходящихся концепций в отношении концепции образовательных целей, а также выявления проблем и задач, с которыми приходится сталкиваться школе 21 века.*

***Ключевые слова:** образовательные цели; цели образования; дизайн образования; рыночное образование; образование и демократия.*

**José Carlos Libâneo, PhD**

*Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil*

**Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, PhD**

*Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil*

**André Luiz Araújo Cunha, PhD**

*Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil*

**CONCEPTIONS OF DIFFERENT SOCIAL AGENTS ON SCHOOL  
EDUCATIONAL PURPOSES IN THE 21ST CENTURY:  
STUDY IN THE STATE OF GOIAS – BRAZIL**

***Abstract:** The present article aims to present elements of a research carried out in Brazil, on the conceptions of educational purposes of the school by different*

*categories of social agents (teachers, future teachers, parents/guardians, entrepreneurs, religious leaders, etc.), directly or indirectly involved in school education, at various levels of the school system. In addition to the interviews with different social agents, documents from the World Bank, UNESCO and curricular guidelines that guide education in Brazil were analysed, seeking to identify shared and divergent conceptions in relation to the conception of educational purposes and to identify problems and challenges that face the 21st century school.*

**Keywords:** *educational purposes; education goals; educational conceptions; education for market; education and democracy.*

Вопрос образовательных целей является актуальным в области образовательной политики и руководящих принципов в стране, поскольку они определяют параметры функционирования школ по отношению к школьным целям, учебному плану, формам организации и управления, процедурам оценки обучения, подготовке учителей, системы и т. д. Определение целей образования предстает как шаг не только необходимый, но и приоритетный, поскольку речь идет об установлении основ, на которых будут строиться учебные планы [6].

С 1980-х по 1990-е годы школьные системы в Европе, Америке и Африке и их учебные программы претерпели глубокие изменения под влиянием глобализации и глобализации, усугубивших феномен интернационализации образовательной политики и поставивших многочисленные задачи в прояснении их целей и функций, порождая необходимость выявить, какие заботы и интересы стоят за школами, то есть какими являются их воспитательные цели [7].

Майкл Эпл [2], сравнивая различные ориентации стран по отношению к школьной системе в неолиберальном контексте, показывает, как различные взгляды и социальные интересы вступают в спор с целью контроля социального поля власти, в котором осуществляется образовательная политика и практика. Это означает, что контроль за установками школьного образования отмечен политическими, экономическими, идеологическими, культурными, религиозными и т.д. агентами, что приводит к разным представлениям об образовательных целях и разным значениям целей и способов функционирования школ. Таким образом, подчеркивается важность настоящего исследования представлений различных социальных агентов о школьных образовательных целях, поскольку оно представляет собой важный инструмент для выявления как явных, так и неявных ориентиров школьных систем, значения и ценности этих ориентиров, а также как осуществляется его влияние на школьную практику. Кроме того, его результаты могут иметь большое значение для формулирования образовательной политики, для развития педагогических исследований, для подготовки учителей и для разработки педагогических проектов школ и учебных планов.

Некоторые причины также оправдывают важность этого исследования. Первая относится к влиянию рекомендаций международных организаций на политику Бразилии в области образования. Недавние исследования показывают влияние этих органов, в основном Всемирного банка, на определение целей

бразильского образования, показывая последствия в определении принятия целей и задач школ государственными органами [4], [5], [7]. По мнению этих авторов, Всемирный банк стал наиболее заметной организацией в глобальном образовательном сценарии, став главным агентством не только финансовой, но и технической помощи в сфере образования для развивающихся стран и важным источником информации для исследований образования во всем мире [9, с. 126]. Действительно, технические документы и заявления Всемирного банка, выпущенные на международных конференциях по образованию для всех, определяют политические и технические принципы образовательной политики в Бразилии [4], [7], [10].

Вторая причина касается растущего присутствия обсуждения вопросов образования и школы в различных социальных слоях из-за того, что этим темам уделяется внимание в СМИ и в повседневной жизни. В последние годы в социальной, политической и образовательной реальности страны все более заметным становится рост консервативных общественных движений, связанных со слоями среднего класса и некоторыми религиозными группами, влияние которых на определение целей образования и на концепцию работу учителей легко понять. Таким образом, представления семей, религиозных организаций, учителей, бизнесменов, профессиональных политиков и других сегментов прямо или косвенно влияют на определение целей школьного образования. Другими словами, такие цели выражают групповые интересы и борьбу за власть в социальной, культурной, политической сфере, материализуясь в учебных программах, педагогических проектах, формах школьной организации, управления и, весьма своеобразным образом, в институциональных практиках. Таким образом, приобретает актуальность социально-политический ракурс анализа целей образования, учитывая, что ориентиры на цели и функции школы исторически всегда были предметом конфликта в результате различных интересов социальных классов и групп, религий, организаций и политических партий.

Установление образовательных целей выступает как нечто необходимое и приоритетное, однако необходимо признать сложность этого процесса и существование значительных разногласий в политической, академической, образовательной, профсоюзной, деловой среде относительно смысла и функции относят к этой деятельности цели. Предварительные исследования, проведенные для международного проекта образовательных целей в Университете Шербрука (Канада) с учителями, потенциальными учителями, педагогами-педагогами и общественными деятелями, не связанными напрямую со школьным образованием в целом, показывают разногласия по поводу целей и различных значений, приписываемых школе [3]. Такие значения включают в себя различные понятия, такие как качество образования, автономия, ответственность, эмансипация, гражданство, подготовка к работе, межкультурное образование, образование для обеспечения устойчивости и т. д., увеличивая разброс и неопределенность в отношении школьных целей, с очевидными последствиями для определения целей и способов функционирования школ.



В этом смысле, разработанное в результате академического обмена между исследователями из Бразилии и Университета Шербрук, Канада, исследование «Концепции различных социальных агентов в отношении целей школьного образования в 21 веке», начатое в 2019 году, направлено на выявление и анализ концепций о школьных образовательных целях, присутствующие в литературе, в официальных документах, а также выраженные различными социальными агентами, прямо или косвенно связанные со школьным образованием. Путем эмпирического исследования мы стремились выявить и проанализировать концепции воспитательных целей школьного образования, высказанные различными социальными агентами.

Исследование было структурировано в виде двух блоков, связанных между собой. Первый блок разделен на две оси. По оси А: Концепции школьных образовательных целей в библиографических материалах и документах проводится поиск и анализ концепций школьных образовательных целей, выраженных в различных понятиях, присутствующих в библиографии области образования и в официальных документах национальной образовательной политики и международных органов. Это было связано с конкретной задачей этого направления: провести критический анализ современной научной литературы и правительственных документов по вопросу о школьных образовательных целях; в Бразилии с целью систематизации логико-исторического курса школьного образования с начала 20 века. По оси В: Социально-историческая и социально-педагогическая характеристика бразильского образования, в штате Гояс были проведены мероприятия: социально-историческая и социально-педагогическая характеристика образования в штате Гояс.

Второй блок также был структурирован по двум осям – ось С: Представления учителей, будущих учителей и педагогов-педагогов; Ось D: Представления социальных агентов, не связанных напрямую со школьным образованием (родители, директора школьных советов, религиозные лидеры, члены Попечительского совета, члены ассоциаций, бизнесмены). Сбор и анализ данных осуществлялся по следующим осям: Ось С: Представления учителей, будущих учителей, педагогов-преподавателей начальной школы. Ось D: Представления социальных агентов, не связанных напрямую со школьным образованием: родителей, лидеров школьного совета, религиозных деятелей, членов Попечительского совета, членов ассоциаций, бизнесменов.

Исследование проводилось в пяти городах штата Гояс (Гояния, Анаполис, Рио-Верде, Иньюмас и Гидроландия), население которых колебалось от 20 472 до 1 495 705 жителей. В ходе исследования были опрошены: учителя муниципальных общеобразовательных школ, преподаватели курсов педагогики вузов, бизнесмены, члены Попечительского совета, религиозные деятели, родители и опекуны.

Разделились на две группы – I) учителя, будущие учителя, педагоги-педагоги начальной школы – соответствующие начальному образованию в России; II) социальные агенты, не связанные напрямую со школьным образованием, такие как родители, религиозные деятели, члены различных

ассоциаций, бизнесмены и консультанты по вопросам опеки – было опрошено 116 учителей, в том числе учителя начального образования и педагоги-преподаватели, 115 слушателей курсов педагогики из разных вузов и, 67 внешних агентов, включая бизнесменов, религиозных лидеров, родителей учащихся и консультантов по опеке. В дополнение к ответу на интервью каждый участник также ответил на онлайн-анкету, целью которой было изучить профиль или характеристику социальных агентов.

Стоит отметить, что исследование находится на этапе анализа данных, завершение которого ожидается в конце 2022 года. Тем не менее, мы представляем некоторые наблюдаемые результаты. Среди опрошенных учителей 70% находятся в возрасте от 31 до 50 лет. Из них более 87% составляют женщины, и большинство из них имеют педагогическое образование (76,7%). Что касается дохода семьи учителей, 47,4% заявили, что их доход составляет от 2 994 до 4 999 реалов (в рублях это соответствует 64.066,74 – 106.970,48). 24.1% ответил с доходом выше 4999,00 реалов. Среди целей школы, которые учителя считают наиболее важными, является: формирование сознательного и критического гражданина; формировать человека с нравственными ценностями и выполняющего свои обязанности. На вопрос, что такое хорошая школа, 94% ответили, что это та, которая учит нравственным принципам, направленным на индивидуальные и коллективные (общественные) интересы, а также школа, в которой хорошо преподаются школьные предметы и уважаются права учащихся.

Среди внешних агентов (бизнесмены, религиозные деятели, родители и т. д.) цели школы они считают наиболее важными: сформировать сознательного и критического гражданина; подготовиться к рынку труда и обучить человека с моральными ценностями, который выполняет свои обязанности. В этом смысле можно наблюдать определенную расстановку между внешними и внутренними агентами, что было бы хорошей школой. Таким образом, на основе первоначального анализа данных уже можно уловить тенденцию благосостояния в школе, ориентируясь на формирование навыков и компетенций, которые служат исключительно рынку труда.

Мы согласны с Андраде [1, с. 333], который утверждает, что под эгидой дискурса решения проблем интеграции молодых людей в школу и на рынке труда и их (предполагаемой) вытекающей из этого нестабильности жизни осуществляется образовательная политика, принимающая искаженный характер. Важно подчеркнуть, что в контексте неолиберальных образовательных реформ под влиянием международных организаций в образовательной политике Бразилии можно выделить два существенных следствия. Во-первых, школьное неравенство, являющееся результатом учебной программы, направленной на удовлетворение основных потребностей учащихся в обучении, в дополнение к тому, что школа сводится к простому пространству для сосуществования и социальной интеграции. Второе последствие связано, на наш взгляд, с обеднением педагогики и дидактики. Другими словами, мы живем по сценарию социально-экономического неравенства, результатом которого является извращенный дуализм: школа знаний для богатых и школа общественного восприятия для бедных. Согласно Новоа [9, с. 64], одной из величайших

опасностей нашего времени является школа с «двумя скоростями»: с одной стороны, школа, задуманная по существу как центр социальной рецепции для бедных, с сильной риторикой гражданственности и участия; с другой стороны, школа явно ориентированная на обучение и технологии, направленные на обучение детей богатых.

### *Список используемых источников и литературы*

1. Andrade, M.C.P. Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, 2020.

2. Apple, M.W. (2014) A produção da diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e política de reforma educacional. In: Libâneo, J.C.; Suanno, M.V.R.; Limonta, S.V. (orgs.) A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no Estado de Goiás: 10 anos de Edipe. Goiânia: Cxepd/Kelps.

3. Esquivel, R.; Jean, V.; Lenoir, Y. (2013) Perspectives méthodologiques: une vue d'ensemble pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire dans le cadre du projet Isep- Ci. Recherches sur les pratiques d'enseignement. Bulletin de la CRCIE, 4, 7-13.

4. Evangelista, Olinda. (2013) Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: Libâneo, José C.; Suanno, Marilza V.R.; Limonta, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações.

5. Evangelista, Olinda e Shiroma, Eneida O. (2004) O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra.

6. Lenoir, Yves. (2013) Les finalités éducatives scolaires, un 'objet hautement problématique'. In: Bulletin n.4. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá.

7. Libâneo, J.C. (2014) Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: Silva, Maria Abádia; Cunha, Célio. (Org.). Educação Básica: políticas, avanços e pendências. Campinas (SP): Papirus, v. 1, p. 7-385.

8. Nóvoa, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

9. Torres, Rosa M. (1996) Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: De Tommasi, Livia; WARDE, Miriam

10. J.; Haddad, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora.

© José Carlos Libâneo, Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas,  
André Luiz Araújo Cunha, 2022-04

**Андрэ Луиз Араужо Куниа**  
*Федеральный институт образования, науки и технологий Гоияно,  
Бразилия*

**Пауло Силва Мело**  
*Федеральный институт образования, науки и технологий Гоияно,  
Бразилия*

**Жеруза Мендонка и Силва**  
*Департамент образования города Идроландия, Гояс,  
Бразилия*

**Людмила Теодоро да Силва**  
*Государственный департамент образования штата Гояс,  
Бразилия*

**ДЛЯ ЧЕГО НУЖНЫ ШКОЛЫ?  
РАЗЛИЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ШКОЛЬНЫХ  
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ И СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ШКОЛЫ**

**Аннотация:** данная статья направлена на обсуждение концепций учителей по поводу образовательных целей школы. Из исследований, представленных в исследовании, утверждается, что восприятие целей может способствовать сознательному развитию педагогической практики, учитывая, что лучшее их понимание может дать учителю элементы для переосмысления своей педагогической практики с большим осознанием цели и задачи школы. Таким образом, настоящее исследование было направлено на изучение посредством интервью, данных учителями из общественной сети штата Гояс, Бразилия, того, как руководящие принципы международных организаций, воплощенные в образовательной политике через учебную программу, влияют на работу учителей и оказывают влияние на дискурсах о социальной роли школы в их восприятии. Результаты исследования указывают на опустошение работы учителя, а также свидетельствуют о том, что социальная роль школы, в восприятии учителей, сводится к социализации учащихся и социальной рецепции.

**Ключевые слова:** школьные образовательные цели; социальная роль школы; образовательная политика; школа 21 века.

**André Luiz Araújo Cunha, PhD**  
*Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil*

**Paulo Silva Melo, PhD**  
*Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil*

**Jeruza Mendonca e Silva**

*Department of Education of the City of Hidrolândia, Goiás, Brazil*

**Ludmylla Teodoro da Silva**

*Teacher at the State Department of Education of the State of Goiás, Brazil*

**WHAT ARE THE SCHOOLS FOR?  
DIFFERENT CONCEPTIONS ABOUT SCHOOL EDUCATIONAL  
PURPOSES AND THE SOCIAL ROLE OF SCHOOL**

**Abstract:** *This article aims to discuss teachers' conceptions on the theme of school educational purposes. From the studies provided by the research, it is argued that the perception of purposes can contribute to the conscious development of teaching practice, considering that a better understanding of these, can give the teacher elements to rethink his/her pedagogical practice, with greater awareness of the purpose and objectives of the school. Thus, the present research sought to examine, through interviews given by teachers from the public network of the State of Goiás – Brazil, how the guidelines of international organizations, materialized in educational policies through the curriculum, influence the work of teachers and have an impact on discourses about the social role of the school in their perception. The research results point to an emptying of the teacher's work, and also indicate that the social role of schools, in the teachers' perception, is reduced to the socialization of students and social reception.*

**Keywords:** *school educational purposes; social role of the school; educational policies; 21st century school.*

This article is part of the research «Conceptions of different social agents on school educational purposes in the 21st century: a study in the State of Goiás», which took place in Brazil, coordinated by Professor Dr. Jose Carlos Libaneo, which aims to identify and analyze the conceptions about school educational purposes present in literature, official documents, as well as those expressed by different social agents directly or indirectly linked to school education. In this sense, the present study has as its general objective to investigate the conceptions about the educational purposes of school teachers in the public network of the State of Goiás – Brazil. In this context, the following questions were presented: what are the schools for? The specific objectives outlined for the research are: to understand the concept of school educational purposes; to identify and analyze the conception of educational purposes from the perspective of international organizations; to identify the conceptions about the school educational purposes of teachers in the public school system.

To carry out the study, bibliographic and field research were used. The time frame of the bibliographic research was from 2015 to August 2021. The bibliographic research included theses and dissertations available in the CAPES Dissertation and Theses Bank, scientific articles available in the CAPES Periodicals Portal, Google Scholar and in the Scientific Electronic Library Online library. Data collection from

the field research took place, virtually, between June 2020 and September 2021. The number of 115 elementary school teachers (equivalent to primary education in Russia) were interviewed in five cities in the state of Goiás – Brazil.

The educational purposes, according to Libaneo [5] precede and guide decisions on policies aimed at education, curricular guidelines, teacher training, students' training objectives, school organization forms, procedures and forms of evaluation of systems education. Why discuss school educational purposes? What is their connection with the daily practices of a school? What is the perception of teachers about the role of the school? These are some of the problems that can instigate to understand the importance of reflecting on school educational purposes.

Lenoir et al [4] describes that it is the purposes that allow us to determine what we live and act for, what we take as the realization of the existence to be achieved, it is what conditions our actions and composes the reason for being of the present and future choices that we do, being the primary source of motivation for our entire active life. For Placco and Callas [9], it is educational purposes that disseminate the vision of a society regarding its socio-educational context, or even, that express what really moves the work of everyone at school – including students, of course. School educational purposes refer to the meaning of 'being educated', in a given historical, social, cultural and material context. In other words, we can say that school educational purposes express a society's vision of its socio-educational context. Therefore, we must consider school educational purposes as essential concepts for the school today [4, p. 297].

Conceived as a complex and controversial issue, it can be observed and interpreted from different perspectives (philosophical, political, epistemological, cultural, ideological, etc.), subject to contestations and different interpretations in relation to their attributes and meanings, school educational purposes they generate instability in relation to school objectives, which directly interferes with teachers' assimilation. In this sense, says Lenoir [4, p. 16] that it would then be a dangerous illusion, if not a social mystification, to advocate or affirm that the chosen ends come from neutral choices. These purposes stem from a game of forces in which particular interests, value systems and social groups face each other. There are no transhistorical, transcultural and universal purposes.

According to Libaneo [7], in the current context, influenced by the neoliberal vision, the primary educational purposes were corrupted, which should contribute to promoting a human cultural formation based on multiple aspects (intellectual, affective, moral, aesthetic, technical, etc.) gives rise to a superficial teaching, with the objective of promoting utilitarian knowledge, measured by performance evaluations.

In this regard, Placco and Callas [9, p. 301] emphasize that school educational purposes have changed drastically, with the advent of the utilitarian logic of neoliberalism, in which the model of the functioning of the market is followed, according to which the school institution is a company, the student and parents are the customers and the teacher is a service provider. The purposes defined by international organizations can be identified in guidelines for the school system, they are explicitly defined in the World Declaration on Education for All [9] with the adherence of the Ministry of Education, and are reproduced in state educational policies [7, p. 90].

It is undeniable that the current policies conceived by international organizations interfere, why not say they dictate the guidelines from teacher training to the organization and functioning of schools. Thus, seeking to identify and understand where such proposals are based, we began to analyze the purposes and objectives of the school, from the perspective of international organizations. From the neoliberal point of view, where the interests of the capitalist system are prioritized to the detriment of essential aspects of social well-being, different spheres of society are linked to macro projects, linked to the core of capitalism. Among these, there is the mainspring for the development of a society, education, which, due to its relevance in the coordination of humanity, has not gone unnoticed by the interests and intentions of multilateral organizations.

Among the organizations that are most active in the field of education are the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), the Inter-American Development Bank, the World Bank, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the United Nations Development Program (UNDP). These organizations work in emerging countries, mainly through international meetings and conferences, such as the World Conference on Education for All. The documents originated in these conferences have served as a reference for the formulation of educational policies [6]. The educational reform launched in Brazil in the 1990s, for example, according to Evangelista [3, p. 19], whose slogan was «no child without school», aimed at disseminating the idea that the universalization of basic education – understood as fundamental education – was a sine qua non condition for overcoming economic and social inequalities, which was why an attempt was made to recover the harmony between economy and education. Priority was given to a) the expansion of school vacancies, b) the management of the educational system, equipped with an evaluation and information system, and c) international assistance for the development of institutional, operational and political, financial and social management efficiency to the intended reforms.

The influence and presence of the World Bank and other organizations in the elaboration of Brazilian educational policies aims to meet the interests of capital. In this sense, the school has a fundamental role in the context of these poverty alleviation policies. According to the Regional Human Development report for Latin America and the Caribbean, published by the United Nations Development Program (UNDP) in 2016, which deals with the theme Multidimensional Progress: well-being beyond income, policy expansion is needed to protect gains, preventing people from falling back into poverty.

The guidelines coming from international organizations are implemented, in the Brazilian context, from curricular reforms. The National Curricular Common Base [2], approved in 2017, is a clear example of the materialization of such guidelines. In the specific case of the BNCC, for example, groups linked to big capital, from the Movement for the Common National Base, defined the curricular guidelines that guide both Basic Education and the training of future teachers. According to Andrade [1] this movement was created in 2013, during the «International Seminar Leading Educational Reforms and Strengthening Brazil for the 21st Century». The event, in partnership with the Lemann Foundation, took place at Yale University, in the United

States. In this context, the group responsible for the elaboration of the curriculum proposal for basic education consisted of several groups linked to big capital.

Based on the goals of education dictated by international organizations, basic learning needs are limited to the minimum needs, limited to useful knowledge and skills for the citizen to be able to occupy the work market, leaving aside the essential content to contribute to development of intellectual capacities, which should in fact be the role of school education.

Among the conceptions of educational purposes presented in this study, found to define the purposes in the context of Brazilian education, is the predominance of the neoliberal vision, where curricular proposal is anchored in an instrumental vision or immediate results. The great question is how this vision of instrumental curriculum and results influences teachers' perception of the purposes of education and the role of the school.

Based on the dialectical vision, it is up to the school to promote social justice, through planning and orientation of learning. The institution must provide students with conditions so that they can appropriate the knowledge produced by humanity throughout its history and through them achieve cognitive, affective and moral development. The school cannot be limited to passing on meaningless skills, nor can it become a place of shelter and social protection. According to Libaneo [8, p. 16] it requires pedagogical relationships aimed at the conquest of knowledge and the development of intellectual capacities and personality formation.

When answering what is their view on the purposes of the school, teachers present similar understandings, reinforcing that the school must welcome students, teach values, respect for diversity so that they can live in society. Another purpose contemplated in the speech of some professors was associated with the preparation, exclusively, for the work market, signaling that the guidelines and directions of international organizations are being internalized by the professors, as can be seen in the speech of Professor 1, when she states that the school should help the student «enter the world of work, because it is utopia to say that you have to prepare the person only for human values, because we live in a capitalist system». In this direction, according to Professor 2 «the school should be a place where the contents are taught, so that the person is able to get a good job».

When asked what are the schools for? Teachers' responses could be grouped based on different views on the social function of the school, among them are: «transmission» of useful and immediate knowledge and skills; integration environment for coexistence and social reception; place destined to the appropriation of the knowledge constituted by humanity; training for the labor market; among others.

It is worth mentioning that the research is in the final phase of data analysis, the results of which will be published in a book to be released in 2022. The results point to direct and indirect impacts of social policies promoted by neoliberalism in the school context. With the implementation of an instrumental curriculum, didactics and pedagogical processes associated with teaching practice are increasingly obsolete, removing the teacher's pedagogical autonomy, transforming him into a «task teacher», which focuses on the preparation of students for large-scale assessments.



Regarding the teacher's practice, it is important to highlight that it is influenced by ideologies that precede it, even if most of the time they are implicit, it is known that the «activity of teachers at school is entirely linked to decisions that overlap with their work, which does not necessarily mean instantaneous reproduction of these decisions» [8, p. 5]. It is essential that managers and teachers are aware that the school is part of a social and political system, therefore, the decisions and choices made in the institution are not neutral, they bring with them interests, which usually go unnoticed, however, generate significant impact in the teaching and learning process.

As exposed, the educational purposes are strongly linked to the guidelines of international organizations in meeting the demands of the market. In opposition to this neoliberal view of the school's function, we confront this conception in the search for principles around a socially just school aimed at human emancipation. Thus, a curriculum based on critical knowledge that incorporates sociocultural practices and introduces social and cultural diversity into the contents is defended. It is a vision of a school centered on scientific and cultural training.

A socially fair school is linked to the meanings of school educational purposes in education systems, as the relationship between education and social justice is a theme present in the most different understandings of educational purposes that often acquire very different meanings according to philosophical, sociological, pedagogical premises of the educational purposes that support it. Thus, three positions can be pointed out as possible answers to the pretensions of social justice at school: I) the education of results; II) education for diversity and III) education as the development of human capacities in conjunction with diversity [8].

According to Libaneo [8] the first position based on the education of results, starts from the idea that the curriculum establishes the objectives and contents that students must learn, the objectives being established in the form of competences and skills, such as position, alludes to an instrumental curriculum or one with immediate results, removing autonomy from the teacher and leaving no room for didactics. In the positioning, education for diversity, the themes of plurality of cultures, cultural diversity and difference are highlighted, there is a refusal to any type of curricular prescription. Based on this premise, the understanding that social justice happens when the school offers everyone a diversified curriculum, based on local educational knowledge and daily experiences, focused on sociocultural experiences, in an environment that welcomes the uniqueness of students and sociocultural diversity. In the third position, education as the development of human capacities in articulation with diversity, the formulation of a national curriculum organized by schooling levels is accepted, recognizing that the contents are essential and also a basic condition for the formation of students and preparation for the citizenship.

Finally, it is defended here, a socially fair school, which provides a cultural and scientific education that enables the development of thinking and socialization skills with a close connection with the sociocultural diversity brought by students to school. Everyone's right to historically constituted and systematically elaborated knowledge cannot be abdicated. Social justice truly occurs when the school serves everyone through a curriculum of cultural and scientific training pedagogically articulated with sociocultural diversity. It is believed that this vision of a socially fair school can be

made pedagogically viable with the principles of the theory of developmental teaching, formulated by the Russian psychologist V.V. Davydov.

### *References*

1. Andrade, M.C.P. (2020) Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro.
2. Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
3. Evangelista, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.
4. Lenoir, Y.; Esquivel, R.; Chablé, J.E.; Froelich, A.; JEAN, V.; Dumouchel, S.L. (2016). Les finalités scolaires: clarifications conceptuelles. In: Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J.C. Et Tupin, F. (orgs.). Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (p. 33-90). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs.
5. Libâneo, J.C. Et Tupin, F. (orgs.). (2016) Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (p. 33-90). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs.
6. Libâneo, J.C. (2016) Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar..
7. Libâneo, J.C.; Freitas, R.A.M.M. (Orgs.). (2018) Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 364p.
8. Libâneo, J. C. (2019) Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: Libâneo, J.C.; Echalar A.D.L.F.; Suanno, M.V.L. (orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG.
9. Placco, Vera Maria Nigro de Souza; Callas, Danielle Girotti. (2020) As Contribuições do Prof. José Carlos Libâneo para a Compreensão das Finalidades Educativas Escolares – Um debate imprescindível In: Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo [livro eletrônico] / Organizadores Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandramara Matias Chaves e Sandra Valéria Limonta Rosa. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 361 p. ; Ebook [PDF].
10. Unesco. (1990) World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Jomtien, Tailândia.

© *André Luiz Araújo Cunha, Paulo Silva Melo, Jeruza Mendonca e Silva, Ludmylla Teodoro da Silva, 2022-04*

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Аннотация.* В статье обсуждается проблема формирования профессиональной компетентности учителя-дефектолога в условиях его разноплановой деятельности. Рассмотрены организационно-педагогические условия формирования педагогической компетентности учителя-дефектолога (специального педагога), в системе профессиональной подготовки на первой ступени высшего образования.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, учитель-дефектолог, условия формирования.

N.S. Zsyruлик

## CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING

*Summary.* The article discusses the problem of the formation of the professional competence of a teacher-defectologist in the conditions of his diverse activities. The organizational and pedagogical conditions for the formation of the pedagogical competence of a teacher-defectologist (special teacher) in the system of professional training at the first stage of higher education are considered.

*Key words:* professional competence, teacher-defectologist, formation conditions.

В настоящее время накоплена существенная теоретическая база по проблеме формирования профессиональной компетентности педагогов, которая рассматривается как системное явление, включающее теоретические знания, способы их применения в конкретных педагогических ситуациях, профессионально-значимые качества, определяющие степень успешности педагога в реализации профессиональной деятельности (А.В. Хуторской, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, Н.И. Запрудский, Н.В. Кузьмина и др.).

Проблема профессиональной компетентности *специального педагога (учителя-дефектолога)* в исследованиях представлена многоаспектно: формирование профессиональной культуры, профессиональной личностной готовности (И.А. Филатова, Л.А. Воденникова, Н.М. Назарова, С.Е. Гайдукевич и др.); развитие компетенций к определенному виду деятельности (Л.А. Гладун,

С.Е. Гайдукевич, Т.Л. Корженевич и др.); профессиональное развитие, развитие компетенций с учетом конкретной специальности дефектологического профиля (Н.И. Болтакова, Е.Н. Жукатинская, Н.А. Строгова, И.М. Яковлева и др.); компетенции учителя-дефектолога в условиях перехода к инклюзивному образованию (С.Е. Гайдукевич, Э.А. Зайцева, А.И. Сергеева и др.).

Профессиональную компетентность специального педагога И.М. Яковлева определяет как готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции лиц с нарушениями развития, а также сопровождению семей, их воспитывающих [5]. Совокупность конкретных профессиональных компетенций обусловлена способностью выполнять определенные профессиональные функции, отличающие учителя-дефектолога от других педагогов, которые совпадают с соответствующими видами его деятельности: организационная, коммуникативная, диагностическая, прогностическая, коррекционно-развивающая, методическая, дидактическая, воспитательная, консультативно-просветительская.

В состав универсальных, ключевых компетенций входят коммуникативные компетенции, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность, способность к продуктивному общению и сотрудничеству (И.А. Зимняя), т. е. способность и готовность вступать в различного рода контакты (невербальные и вербальные) для решения коммуникативных задач: способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым, прогнозировать коммуникативную ситуацию, программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; владение навыками коммуникации в устной и письменной формах для решения задач взаимодействия (передачи информации, ведения переговоров, установления и поддержания контактов и др.). Статус особой значимости приобретает умение учителя-дефектолога взаимодействовать с ребенком с особенностями психофизического развития, создавать условия для продуктивного общения с ним, использовать различные средства коммуникации. Корженевич Т.Л. определяет компетентность взаимодействия с ребенком с отклонениями в развитии как интегративное структурное образование личности педагога-дефектолога, выражающееся в готовности и способности осуществлять взаимодействие, в ходе которого продуктивно решаются задачи развития личности ребенка, его социализации, профилактики и коррекции нарушений функционирования психических и физических систем ребенка, компенсации имеющихся у ребенка нарушений.

Одной из важных составляющих профессиональной компетентности учителя-дефектолога является *методическая компетентность*, которая связана с реализацией методической деятельности. Л.А. Гладун выделены специфические качества методических компетенций специального педагога: широта (владение спектром методик разной направленности), вариативность (умение организовать взаимодействие в составе разнородной группы), высокий уровень переключаемости (быстрота решения методических задач при разнородности состава группы), коррекционно-компенсаторная направленность. Исследования С.Е. Гайдукевич показывают, что базовой основой методической компетенции учителя-дефектолога выступает

способность организовывать коррекционно-образовательный процесс, создавать адаптивную развивающую образовательную среду и обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса. Понимание общих закономерностей, отличающих психическое развитие при всех типах дизонтогенеза, и соответствующих им требований к коррекционно-образовательному процессу, по мнению исследователя, создает направленность методической деятельности на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития, что, в свою очередь, обеспечивает результативное освоение ими академических, так и жизненных компетенций [1].

Для современной образовательной практики актуальными являются вопросы *инклюзивной компетентности педагога* (В. В. Хитрюк, И. Н. Хафизуллина, О. А. Козырева, С. Е. Гайдукевич и др.), которая рассматривается как совокупность способностей педагога создавать условия реализации особых образовательных потребностей обучающихся, моделировать инклюзивную образовательную среду, применять технологии и методы, обеспечивающие решение проблем обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями, проектировать траекторию саморазвития. В связи с этим исследуются вопросы готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования, уточнения профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективную деятельность специалиста в условиях решения разнообразных образовательных задач, вопросы содержания образования и организационных условий инклюзивно ориентированной профессиональной подготовки специальных педагогов (учителей-дефектологов).

Специфика профессиональной деятельности педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, определена особыми организационно-содержательными условиями: диверсификационность образовательного пространства, выбор образовательного маршрута для конкретного ребенка, создание индивидуальных образовательных программ, вариативность полноты формируемых академических и жизненных компетенций обучающихся, полисубъектность образовательного пространства, приоритет социализирующей функции в образовании [4]. Для создания и сохранения благоприятных условий образовательной среды педагогу важно тщательно планировать темп и методический арсенал для проведения занятий с учетом характера учебной деятельности различных детей, быть готовым адаптировать образовательный процесс, модифицировать средовые ресурсы в связи с обстоятельствами, сотрудничать со всеми родителями детей класса, анализировать и решать проблемы в процессе обучения детей, владеть различными видами коммуникации.

Учитель-дефектолог (специальный педагог) входит в команду специалистов, осуществляющих сопровождение детей с особенностями психофизического развития, он должен быть компетентен в понимании ограничений жизнедеятельности и особых образовательных потребностей обучающихся, испытывающих трудности в усвоении академического компонента программы и в освоении различных видов деятельности, развивать

жизненные компетенции ребенка. С.Е. Гайдукевич акцентирует внимание на разноплановости компетенций учителя-дефектолога в практике специального и инклюзивного образования, которые определены ею как специальные и универсальные. Универсальные компетенции исследователь связывает непосредственно с деятельностью учителя-дефектолога по созданию в образовательном процессе специальных условий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей разных категорий детей.

Сегодня имеется потребность в обеспечении такого качества вузовской подготовки, которое позволяет достигать не только нормативного уровня профессиональной готовности будущего учителя-дефектолога, но и готовности к инновационной деятельности, к деятельности в условиях вариативности образования, разноплановой деятельности и разнородности групп. Одним из главных критериев качества образования в вузе является сформированность у выпускника соответствующих компетенций: универсальных, базовых, специализированных. Важное условие повышения качества образования – внедрение компетентного подхода, с позиций которого уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Анализ исследований по проблеме формирования педагогической компетентности учителя позволил выделить ряд организационно-педагогических условий формирования педагогической компетентности учителя-дефектолога в системе профессиональной подготовки на первой ступени высшего образования:

- ориентация на субъектность личности, способной к самоидентификации и самоактуализации; создание креативной среды; побуждение к рефлексивной деятельности; диалогизация образовательного процесса (С.С. Савельева [3]);

- обеспечение преемственности предметов социально-гуманитарного, общепрофессионального и специального блоков, конструирование содержания педагогического образования с учетом принципа универсальности образования (О.Л. Жук [2]);

- совершенствование учебно-методического обеспечения, проектирование учебно-методической документации, методическое руководство подготовкой специалистов в контексте компетентностной модели, способствующей более активному включению обучающихся в различные виды деятельности, приближенной к будущей профессиональной (О.Л. Жук [2]);

- направленность учебно-методических материалов на обеспечение деятельной позиции студентов в учебном процессе, разработка учебных дисциплин на компетентностной основе, что включает разработку компетентностной модели учителя-дефектолога (определение всех уровней компетенций специальности), разработку компетентностной модели дисциплины (отбор компетенций для учебной дисциплины); разработку матрицы компетенций учебной дисциплины; разработку учебных и контрольных заданий на компетентностной основе (С.Е. Гайдукевич; И.Н. Тонкович);

- совершенствование методов и средств подготовки учителя-дефектолога к работе в новых условиях образовательной реальности: использование

активных форм обучения и воспитания, проблемно-исследовательских, проектных методик, которые являются способами освоения будущими специалистами опыта разрешения профессиональных проблем; использование практических заданий (упражнений, педагогических задач, проектов), связанных с профессиональным контекстом, которые повышают интерес студентов к изучаемой дисциплине, побуждают их анализировать педагогическую ситуацию, определять необходимые условия для ее решения, осуществлять выбор; широкое признание получила кейс-технология (технология создания проблемной ситуации на основе фактов из профессиональной реальности), которая предполагает использование описаний реальных ситуаций для их анализа студентами, их активного погружения в разнообразный контекст профессиональной деятельности (определение сущности проблемы, выбора возможных решений, планирование, моделирование обучающимися механизмов сопровождения ребенка или образовательного процесса);

– виртуальные практики способствуют формированию у будущих учителей-дефектологов профессиональных умений: анализировать процессуальный и содержательный компоненты обследования ребенка, интерпретировать результаты; квалифицировать нарушения у детей, составлять заключение и перспективный план работы; использовать различные техники коррекционной работы; анализировать коррекционные занятия и самостоятельно их проектировать (С.Н. Феклистова);

– внедрение и использование компьютерных и мультимедийных средств учебно-методических комплексов, базирующихся на компетентностном подходе (О.Л. Жук);

– организация самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов в контексте решения ими универсальных задач профессиональной деятельности; широкое использование методик, способствующих активизации самостоятельной работы студентов, практико-ориентированной направленности образовательного процесса, применению формируемых компетенций для решения разнообразных задач, связанных со спецификой деятельности учителя-дефектолога;

– разработка учебных заданий для самостоятельной работы, контрольных заданий на компетентностной основе, уровневый подход при составлении заданий (репродуктивный, продуктивный, творческий).

### ***Список использованных источников и литературы***

1. Гайдукевич, С. Е. Методическое обеспечение развития профессиональной компетентности учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Весці БДПУ. Серія 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2019. – № 4. – С. 6–12.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Савельева, С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С. С. Савельева. – Воскресенск : Издательство «Позитив», 2012. – 220 с.

4. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.

5. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография / И. М. Яковлева. – М. : Спутник+, 2009. – 220 с.

© Н.С.Цырулик, 2022.

УДК 796

**Л.Н. Эйдельман**

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

### **ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ТАНЦА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТЕЙ**

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию прикладного значения танца в образовательном процессе. Показан способ формирования психоэмоциональной и физической целостности детей.*

***Ключевые слова:** танец, адаптивный танец, танцевальная деятельность, оздоровительная деятельность, образовательный процесс.*

**L.N. Eydelman**

### **THE APPLIED MEANING OF DANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN**

***Abstract.** The article is devoted to the study of the applied meaning of dance in the educational process. The method of formation of psychoemotional and physical integrity of children is shown.*

***Keywords:** dance, adaptive dance, dance activity, recreational activity, educational process.*

Теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы показали, что танец во многих странах мира, в том числе и в России, – это самый популярный вид двигательной деятельности, как у здоровых, так и у лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В России можно найти занятия танцевальной деятельностью любого уровня и стиля: балльные танцы, ирландские танцы, народные танцы, детские игровые танцы, хип-хоп, фристайл, контемп и многие другие. В каждом из этих стилей существуют свои методы обучения. При этом необходимо отметить, что многие приходят на занятия танцем, чтобы получить удовольствие, пообщаться, а для



этого не нужны тренировки с определенной методикой обучения. Для людей с инвалидностью и ОВЗ потребность в социальном общении с группой единомышленников очень важна. Чаще всего они ценят креативный процесс, позволяющий снять социальную и межличностную напряжённость, а не конечный результат. Однако, овладевая культурой танца, индивид может познакомиться с историей того или иного народа. Изучая народные танцы («Полька», «Барыня», «Матрёшки», «Топотуха», «Гусачок» и др.), можно узнать об особенностях культуры разных регионов России. Кинетические и звуковые знаки, сохранившиеся в танцевальном фольклоре многих народов, связаны с духовными ценностями и создают целостное представление об исторической значимости танцевального жанра в становлении человека.

Этнография танца изучает его с позиции культуры, раскрывает его значение и функции, традиции и ценности. Исследователи показывают, что фольклорные танцы и музыка, способствуют формированию художественно-эстетического вкуса и нравственных оценок.

Исследование танцевальной деятельности, проведённое автором статьи, продемонстрировало, каким важным танец может быть для оздоровительной деятельности. Тем не менее, «в рамках образовательного учреждения процесс физического воспитания жёстко подчинён Федеральному государственному образовательному стандарту, поэтому специалисту по физическому воспитанию сложно отойти от традиционных форм и методов организации учебного процесса к нетрадиционным, отличающимся гибкостью, экономичностью и технологичностью, ориентированным на гармонизацию развития личности ребёнка» [3, с. 7]. В России танцевальная деятельность не является обязательным элементом образовательного процесса. При этом многие исследователи в области танца отмечают, что современный образовательный танец, в настоящее время, основывается на концепциях естественных физических данных ребёнка, на необходимости кинестетического сознания, развития личности и социального взаимодействия. Эти концепции, с нашей точки зрения, обеспечивают фундаментальные общие принципы для внедрения танца в образовательный процесс как «условно» здоровых детей, так и с ограниченными возможностями здоровья. В этом случае мы можем объединить знания с творческими способностями детей, а это уже ключевая цель современного образования!

Исследование танцевальной деятельности показало, что акцент при обучении танцевальным движениям необходимо делать на ребёнке, его желании, опыте, творчестве, осознанности, а также на активном применении полученных знаний на практике. Преподавателю в области адаптивной физической культуры необходимо отталкиваться от интересов индивида, адаптируя формы, содержание и методические приёмы при обучении танцу, только тогда он станет доступным и актуальным для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Задача педагога обеспечить комфортную обстановку, создать положительные и долгосрочные отношения между специалистом и занимающимся. Вербальная коммуникация на занятиях не имеет особого значения, таким занимающимся необходимо позволить быть самим собой и обеспечить им психологический комфорт.

В настоящее время в коррекционное образование пусть маленькими, но уверенными шагами входит адаптивный танец. Опыт специалистов в области адаптивной физической культуры, физической реабилитации, хореографического искусства свидетельствует о том, что адаптивный танец может применяться при таких заболеваниях, как: задержка психического развития, речевые расстройства, поражения опорно-двигательного аппарата, церебральный паралич, аутизм, астеническое состояние, эмоциональные расстройства. Адаптивный танец является источником гармоничного развития личности и потенциалом для раскрытия внутреннего мироощущения человека с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Уникальность этого танца в том, что он может рассматриваться как вид двигательной реабилитации, инклюзия в образовании, спорт высших достижений, активная творческая среда, профессия тренера, инструктора и хореографа.

Веденева Н.В. отмечает, что «занятия танцем привлекают лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как они дают возможность насладиться движением, музыкой, общением с партнёром, испытать яркие положительные эмоции» [1], скорректировать психоэмоциональное состояние занимающихся и обеспечить им максимальную социальную интеграцию в общество.

Пивторак А.Н., Кутькина О.П. в своих исследованиях обращают внимание на то, что «при обучении бальным танцам на колясках людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата следует учитывать, что люди не знают всех своих возможностей, так как ограничение опыта в силу двигательных нарушений замыкает круг их представлений и действий. Поэтому в задачи воспитательной работы включено: раскрытие и развитие возможностей у данной категории и создание у них уверенности в собственных силах, что положительно сказывается на результатах реабилитации» [2, с. 131-136].

Восприятие красоты танцевального движения, ощущение «локтя» партнёра, осознание возможностей собственного тела в качестве элементов адаптивного танца позволяют человеку с инвалидностью и ОВЗ улучшить физическое состояние, выразить эмоции и переживания, развить творческий потенциал и приобрести уверенность в своих силах. Занятия адаптивным танцем формируют волевые качества (смелость, самообладание, уверенность), память, внимание, улучшают мозговую деятельность, позволяют снять внутренние «зажимы». Погружаясь в ритм танца, человек с инвалидностью и ОВЗ возвращает себе силы и, одновременно, оздоравливается, как физически, так и психически. Невербальное общение в процессе танца облегчает взаимодействие и взаимопонимание партнеров.

Танец открывает путь к формированию психоэмоциональной целостности человека, позволяет скорректировать его физическое, нравственное и психическое состояние. Способность к регуляции мышечного тонуса возникает в процессе музыкального движения, общения с музыкой, при этом эмоциональная реакция на музыку выражается в двигательной форме. Большую роль играют темп музыкальных произведений и громкость звучания. Возникающие ассоциации могут быть сильными и захватывающими, они способны стать

«пусковым механизмом, облегчающим вхождение в подсознание человека». Именно в этом случае музыка становится языком общения, передачи чувств и эмоций. С психологической точки зрения, непосредственное и живое восприятие танца, способствует выработке эндорфинов, которые делают человека счастливее, повышают самооценку и позволяют жизнерадостно воспринимать окружающую действительность.

Телесно-эмоциональное движение является мощным механизмом подъёма эмоционально-чувственной сферы, что усиливает яркость эмоциональных переживаний и продуцирование эмоциональных образов. Танец связан с прошлым, с традициями, которые не только «питают» индивида, но и позволяют снять агрессию, повысить гендерную устойчивость и национальную идентичность.

Однако проблема снижения количества здоровых детей во всех возрастно-половых группах усиливает актуальность рефлексии в отношении использования танца в образовательном процессе. «Разнопланово воздействуя на ребёнка, танец обеспечивает образовательную, оздоровительную и социализирующую функции, что позволяет рассматривать его как средство педагогического воздействия при решении задач физического воспитания детей» на протяжении всего образовательного процесса [3, с. 94].

### *Список используемых источников и литературы*

1. Веденева Н.В. Социальные аспекты реабилитации инвалидов в Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Москва, 2004. 192 с.

2. Пивторак А. Н., Кутькина О. П. Социально-культурная реабилитация людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата средствами бальной хореографии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 6 (86). С. 131–136.

3. Эйдельман Л.Н. Интеграция танцевальной и физкультурно-оздоровительной деятельности в системе дополнительного образования детей : дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2020. 335 с.

© Л.Н. Эйдельман, 2022-03

**Ю.В.Мелихов**

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

**Г.В. Тугулева**

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

## **ТИФЛОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ**

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме социальной интеграции инвалидов по зрению посредством тифлоинформационных технологий. Дана характеристика современных информационно-технических тифлосредств. Отмечено, что тифлоинформационная грамотность имеет компенсаторный эффект для незрячих и слабовидящих. Описан практический опыт тифлокомпьютеризации в «Местная организация всероссийского общества слепых (МО ВОС)» г. Магнитогорска.*

***Ключевые слова:** социальная интеграция, инвалиды по зрению, информационно-технические средства для лиц с нарушением зрения, компьютерные тифлотехнологии.*

**Yu.V.Melikhov,  
G.V. Tuguleva**

## **TYPHLOINFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE SOCIAL INTEGRATION OF VISUALLY IMPAIRED**

***Abstract.** The article is devoted to the problem of social integration of visually impaired people through typhoid information technologies. The characteristic of modern information technical typhoid means is given. It is noted that typhoid information literacy has a compensatory effect for the blind and visually impaired. The practical experience of typhocomputerization in the «Local organization of the All-Russian Society of the Blind» of Magnitogorsk is described.*

***Keywords:** social integration, visually impaired, information technology tools for people with visual impairment, computer typhlotecnologies.*

Информационные потоки, которые должен обрабатывать современный незрячий человек требуют применения соответствующих приемов и методов. Без

помощи «электронных помощников» уже не обойтись. Цифровая тифлотехника является неотъемлемой частью не только учебы и работы, но повседневной жизни, быта. Компьютер расширил возможности незрячего пользователя не только по восприятию информации, но и позволил полноценно участвовать в процессе обмена информацией. Стали доступны огромные по объему информационные ресурсы интернета. Изменения, вносимые компьютеризацией в общественную информационную среду, делают ее потенциально более доступной для незрячих и слабовидящих. Сегодня важным фактором повышения качества жизни инвалидов по зрению является тифлоинформационная грамотность[1]. Однако, для лиц с глубокими нарушениями зрения участие в процессе общественного информационного обмена осложняется несовпадением имеющихся у них возможностей восприятия и сложившейся общественной практики, ориентированной, в основном, на визуально воспринимаемые формы представления информации.

Эффективным средством преодоления этих осложнений могут служить компьютерные тифлотехнологии (от греч. *typhlos* – слепой), которые базируются на комплексе аппаратных и программных средств, обеспечивающих преобразование компьютерной информации в доступные для восприятия незрячих и слабовидящих формы, и позволяют им самостоятельно работать на обычном персональном компьютере с программами общего назначения, получая пользовательские возможности, не имеющие принципиальных отличий от возможностей пользователей с обычным зрением (за исключением работы с графической не текстовой информацией). Для тотально слепых людей эти возможности имеют существенный компенсаторный эффект, позволяя самостоятельно выполнять многое из того, в чем раньше приходилось прибегать к посторонней помощи (например, используя сканирование, читать обычный текст; готовить печатные документы и др.). Всё это повышает значимость компьютерных тифлотехнологий как средства социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения и актуальность полномасштабного внедрения этих технологий. Кроме того, компьютерные технологии широко применяются в инклюзивном обучении студентов с глубокими нарушениями зрения[2].

Ведущая роль в развитии процесса тифлокомпьютеризации в нашей стране принадлежит общественным организациям инвалидов по зрению, в том числе и «Местная организация всероссийского общества слепых (МО ВОС)» г. Магнитогорска. Эта работа была начата в середине 90-х годов прошлого века и не теряет своей значимости до сих пор.

В центре реабилитации МО ВОС г. Магнитогорска расположился филиал Челябинской областной специальной библиотеки для слепых и слабовидящих (ЧОБСС). Для людей с ограниченными возможностями книга является выходом во внешний мир. Филиал библиотеки в г. Магнитогорске является связующим звеном с миром литературы и важнейшей точкой доступа к получению высшего образования незрячими и слабовидящими людьми. Это способствует созданию безбарьерной библиотечной среды, в которой человек чувствует себя комфортно. На базе данной библиотеки доступны для овладения навыками работы и

дальнейшего использования следующие информационно-технические тифлосредства [3]:

1. Брайлевский принтер позволяет распечатывать тексты, набранные в любом текстовом редакторе в символах азбуки Брайля. Принтер создает готовые к использованию документы. Панель управления выполнена в рельефно-точечном варианте и дополнительно снабжена обратной речевой связью, что позволяет незрячим читателям самостоятельно работать с оборудованием. По заказу читателя сотрудники библиотеки имеют возможность распечатать рельефно-точечным шрифтом документы небольшого объема.

2. Дисплей Брайля обеспечивает полноценную работу с компьютером: чтение документов, работа с электронной почтой, таблицами, использование браузера и многое другое. Все это можно выполнять, не снимая рук с дисплея. Дисплей обладает высококачественным набором ячеек Брайля для отображения текстовой информации на мониторе в виде шеститочечных символов азбуки Брайля, компьютерный шрифт брайля в виде восьмиточечных символов. С помощью такого дисплея студенты могут не только пользоваться базовыми функциями компьютера, но и даже свободно обучаться различным техническим навыкам, например основам программирования.

3. Портативный тактильный дисплей Брайля Focus 40 Blue является отличным средством для людей с нарушенной функцией зрения нового поколения. Устройство поддерживает протокол соединения по технологии Bluetooth. С помощью тактильного дисплея Брайля Focus 40 можно читать документы и электронную почту, работать с электронными таблицами, а также просматривать веб-страницы – не убирая рук с брайлевского дисплея. Инновационная технология NAV Rockers позволяет быстро пролистывать документы, предложения или абзацы. Focus 40 Blue сочетает в себе возможность оперативного движения по файлам и текстам. С помощью программы экранного доступа JAWS можно самостоятельно настроить горячие кнопки для выполнения часто задаваемых команд.

4. Устройство для печати тактильной графики создает осязательные рисунки на специальной бумаге, которые с легкостью смогут «прочитать» слабовидящие и незрячие люди. На специальной бумаге SwellTouch изображения сначала обозначаются маркером или распечатываются на принтере. Затем лист помещается в принтер, нагревается, после чего изображение становится выпуклым. Аппарат имеет возможность распечатывать изображения на разных форматах листов, максимальный – А3. Принтер обладает гибкими настройками, которые все сопровождаются звуковыми оповещениями. Таким образом, незрячие люди получают возможность считывать тексты, диаграммы, схемы и многое другое.

5. Портативный ручной видеувеличитель позволяет слабовидящим читать газеты и журналы или просматривать картинки. Фактически данный аппарат является электронной лупой, которая настраивается индивидуально под каждого пользователя. Специальная панель оснащена камерой, которая сканирует документ, а полученная информация выводится на экране с высоким

разрешением. Также некоторые модели можно подключить к телевизору или широкоформатному монитору.

6. Портативное устройство для чтения PEARL (Читающая машина) предназначен для озвучивания плоскочечатных книг, инструкций, газет и журналов. Устройство, похожее на современную настольную лампу, фиксируется на кронштейне над книгой, считывает текст, а затем конвертирует информацию в речь. Дополнительно считанный текст выводится на экран компьютера или ноутбука в специальном контрастном режиме. Устройство оснащено датчиком движения, с помощью которого распознает переворачивание страницы и позволяет продолжить чтение без лишних пауз. Качество воспроизведения зависит от многих факторов: аппарат может не распознавать текст и зачитывать его неверно при слишком близком расстоянии между знаками; аппарат иногда не верно воспринимает формулы и специальные обозначения. Однако это со временем корректируется постепенным пополнением словарного запаса.

7. Различные тифлофлешплееры – это многофункциональное компактное устройство для чтения «говорящих» книг с высоким качеством звучания и удобной навигацией. Широко применяется для коллективных чтений и индивидуальных кружков чтения художественной литературы, статей или журналов. Наиболее популярен среди пользователей библиотеки Тифлофлешплеер ElecGeste DTBP-301 Медиум – это специальное устройство для чтения «говорящих книг» на флеш-картах, предназначенное для чтения «говорящих книг», записанных в специальном криптозащищенном формате, принятом Всероссийским Обществом Слепых и Российской Государственной Библиотекой для Слепых в качестве общероссийского стандарта для обеспечения фондов специальных библиотек и школ для слепых, «говорящих книг» международного формата DAISY, аудио файлов и электронных текстов.

8. Программы экранного доступа озвучивают интерфейс ОС и прикладных программ. Люди с различными нарушениями зрения для работы на компьютере широко используют программы экранного доступа (скринридеры, screenreader). Две основные программы, которыми пользуются незрячие люди это JAWS и NVDA. Программа посредством «диктора» переводит текст на дисплее в речь и позволяет управлять всеми основными функциями Windows с помощью сочетаний клавиш.

По нашему мнению, программа JAWS наиболее удобна. Именно в этой программе, впервые в сфере экранного доступа, был применён язык макросов, впоследствии превратившийся в язык скриптов. Таким образом, у пользователей есть возможность тонкой настройки программы для оптимальной работы с самыми разными приложениями. Однако у JAWS есть одна существенная проблема, а именно её цена. NVDA, напротив, представляет собой бесплатное программное обеспечение с открытым исходным кодом, но возможностей у неё по сравнению с платным аналогом меньше.

Синтез речи из текста прочно, вошел в жизнь незрячих, что порой и не заметно отличие компьютерного голоса. Это происходит благодаря технологии

TexttoSpeech (TTS), позволяющей формировать речевой сигнал (речь, голос) из текстовой или цифровой информации. Синтезатор речи MyMouse для JAWS является отличным и недорогим вариантом преобразования текста в речь для незрячих пользователей. Программное обеспечение осуществляет регулировку высоты голоса, произношение больших букв более громким голосом, чтение JAWS-курсора, улучшение качества звука и настройка пауз, а также поддержку языков: русский, украинский и белорусский.

Совместно с библиотекой в МО ВОС г. Магнитогорска функционирует компьютерный класс для инвалидов по зрению, который был открыт в 2001 году и успешно работает по сей день. На базе данного класса проходят курсы повышения компьютерной грамотности для лиц, имеющих различные нарушения зрения, которые стали возможны благодаря появлению различных образовательных курсов и учебных программ для инвалидов и призваны повысить их интерес к получению высшего образования, трудоустройства. За время существования компьютерного класса более 150 незрячих освоили компьютерную грамоту. Таким образом МО ВОС г. Магнитогорска участвует в реализации государственной программы «Доступная среда», нацеленной на трудоустройство инвалидов, в том числе и инвалидов по зрению.

Таким образом, современные информационные тифлотехнологии делают инвалида по зрению значительно более самостоятельным, повышают личностный статус, снимают чувство зависимости, т. е. являются мощным интегрирующим и реабилитирующим фактором. При помощи тифлокомпьютерных технологий сегодня, по мимо всего прочего, можно решать и проблемы доступности среды. С помощью персонального компьютера, брайлевого принтера, устройства создания тактильной графики можно в офисных условиях достаточно легко и быстро изготовить множество изделий, способных облегчить жизнь незрячим людям, создать безбарьерную среду для данной категории граждан посредством решения проблем доступа к информации, ориентации в пространстве и общей безопасности.

### ***Список использованных источников и литературы***

1. Рощина М.А. Тифлоинформационная грамотность как фактор повышения качества жизни инвалидов по зрению // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2013. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tifloinformatsionnaya-gramotnost-kak-faktor-povysheniya-kachestva-zhizni-invalidov-po-zreniyu> (дата обращения: 22.02.2022).

2. Соколов В.В. Современные компьютерные технологии в инклюзивном обучении студентов с глубокими нарушениями зрения // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. 2011. URL: [https://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44235\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44235_full.shtml) (дата обращения: 22.02.2022).

3. ИТ-технологии как средство реабилитации незрячих людей: состояние, проблемы и перспективы [текст]: сб. ст. по материалам Всероссийской науч.-практ. конференции (30 ноября – 2 декабря 2011 г., г. Пермь) / Пермская краевая



специальная библиотека для слепых. – Пермь, 2011. – 152 стр. URL: <https://textarchive.ru/c-1560512-pall.html> (дата обращения: 22.02.2022).

4. Швецов В.И., Рощина М.А. Педагогическое сопровождение освоения и применения компьютерных технологий как средства социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения // Вестник ННГУ. 2012. №4-1.

© Ю.В. Мелихов, Г.В. Тугулева, 2022-03

УДК 377

**Н.С. Григорьева**

*ГАУ Калининградской области профессиональной образовательной организации «Колледж сервиса и туризма», г. Калининград, Россия.*

## **ВКЛЮЧЕНИЕ СТАНДАРТОВ ЧЕМПИОНАТОВ WORLDSKILLS В УЧЕБНЫЕ МОДУЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** В статье дается обзор по движению WorldSkills, чемпионатам по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills, рассмотрено взаимодействие движения WorldSkills и образовательной организации среднего профессионального образования на примере Колледжа сервиса и туризма (г. Калининград), компетенция R9 «Туризм». Выделены основные направления взаимодействия, приведены примеры заданий по ПМ «Технология и организация туроператорской деятельности».*

***Ключевые слова:** Ворлдскиллс Россия, чемпионат по стандартам WorldSkills, учебный модуль, туризм, туроператорская деятельность.*

**N.S. Grigorieva**

## **INCLUSION OF WORLDSKILLS CHAMPIONSHIP STANDARDS IN THE TRAINING MODULES OF VOCATIONAL EDUCATION**

***Abstract.** The article provides an overview of the WorldSkills movement, professional skills championships according to WorldSkills standards, examines the interaction of the WorldSkills movement and an educational organization of secondary vocational education on the example of the College of Service and Tourism (Kaliningrad), competence R9 «Tourism». The main areas of interaction are highlighted, examples of tasks for the PM «Technology and organization of tour operator activity» are given.*

***Keywords:** Worldskills Russia, WorldSkills Standards championship, training module, tourism, tour operator activity.:*

Система российского среднего специального образования плотно срослась с движением WorldSkills.

Региональные координационные центры WorldSkills Russia открыты во всех 85 субъектах РФ. В движение вовлечено более 3,5 тыс. образовательных учреждений СПО, 160 высших учебных заведений страны, сотни предприятий. На сегодняшний день порядка 120 тыс. человек прошли обучение по мировым стандартам по программам Академии Ворлдскиллс Россия, более 500 тыс. конкурсантов приняли участие в чемпионатах по стандартам WorldSkills [3].

Чемпионаты по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills проводятся несколько раз в год среди студентов ссузов в возрасте от 16 до 22 лет, вузов от 17 до 35 лет, юниоров до 16 лет, специалистов крупнейших отечественных предприятий от 16 до 49 лет, а также лиц в возрасте 50+ в рамках чемпионатов «Навыки мудрых» [4] (рис. 1).

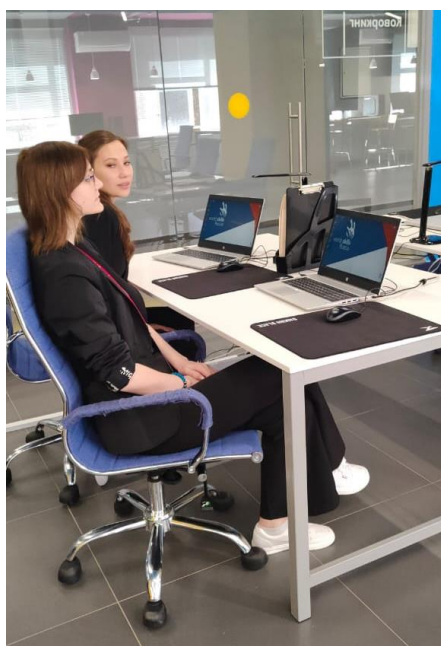


Рис. 1. Чемпионат по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills.

В нашей статье мы ставим задачу рассмотреть взаимодействие с движением WorldSkills и образовательной организации среднего профессионального образования на примере Колледжа сервиса и туризма (г. Калининград) компетенция R9 «Туризм».

Мы выделяем основные 3 направления взаимодействия:

1. Участие в региональном и всероссийском чемпионате.
2. Проведение промежуточной аттестации по профессиональным модулям (ПМ) в колледже в форме ДЕМО экзамена по стандартам WorldSkills.
3. Включение в ПМ заданий и оценки критериев по стандартам WorldSkills.

Начнем с первого пункта – региональные чемпионаты России проходят с сентября по март, а в апреле проходят финалы. Именно в финале мы узнаем новые критерии оценки, актуальные задания в отрасли. Так, в 2022 году финал проводится в г. Великий Новгород, представлено 40 команд с регионов России и заявлено 4 модуля:

1. Разработка тура по заказу клиента.
2. Специальное задание.
3. Подбор пакетного тура по заказу с клиентами и работа с возражениями.

Основная сложность соревнования, что участникам дается очень короткий промежуток времени для выполнения задания и нужно отработать не только навыки работы, но и их быстроту [1].

После проведения чемпионатов мы видим какие критерии оценки и требования к заданиям будут использоваться при формировании кейсов для ДЕМО экзамена по стандартам WorldSkills, который сейчас утверждают как форму проведения промежуточной и даже итоговой аттестации становится ДЕМО экзамен по стандартам WS.

Особенности его проведения в том, что оценивать результаты работы студентов не могут преподаватели их учебного заведения. Необходимо найти экспертов из числа практиков отрасли. На примере компетенции K9 туризм это могут быть представитель турагенств и туроператоров, а также гиды или экскурсоводы.

Площадку, на которой вы собираетесь проводить экзамен нужно заранее аккредитовать, указав все техническое оснащение, а также количество канцтоваров вплоть до количества ручек. Также во время экзамена в вам в любой момент может прийти аудит и если обнаружит недостатки, то экзамен могут аннулировать. Максимум можно аккредитовать площадку на 12 рабочих мест. На практике в один день оценивается работа 5-8 команд (10-16 студентов). Учитывая, что количество критериев оценки может достигать 200 пунктов, процедура оценивания одной команды достигает часа и больше.

Также, в учебном заведении необходимо обучить преподавателя профессиональных дисциплин на Главного эксперта, именно главный эксперт отвечает за проведение экзамена, получает логины и пароли от системы CIS (базовая система WorldSkills). Сначала из системы распечатываются ведомости, раздаются экспертам для выставления оценок.

Компетенции R9 «Туризм» парная, это значит, что оценивается умение работать в команде, а задачи ставится с расчетом разделения между студентами обязанностей.

Профессиональные модули обучения сочетают в себе теоретическую основу МДК перетекающую в практику по модулю [5]. После практики студенты сдают экзамен (промежуточная аттестация). Именно указанный профессиональный экзамен назначают в форме ДЕМО экзамена [2].

В целях создания объективной системы перевода оценки результатов ДЭ в экзаменационную (пятибалльную оценку), каждое учебное заведение разрабатывает методику перевода результатов ДЭ в экзаменационную (пятибалльную оценку).

Задание включает в себя следующие разделы:

1. Формы участия
2. Модули задания и необходимое время
3. Критерии оценки

Количество часов на выполнение задания: в зависимости от выбранного модуля.

Сложности, с которыми мы столкнулись при проведении ДЕМО экзамена:

1. Если группа студентов 30 и более человек, то ее делят на 3 потока плюс выделяется регистрационный день (С-1). Сам экзамен растягивается на 5 дней, а рабочий день экспертов с 8.00 до 20.00, что очень утомительно.

2. ДЕМО экзамены проходят в основном в летнюю сессию, а найти практиков туризма, которые из своего графика в разгар сезона могут выделить 5 дней за скромную плату – затруднительно.

3. На проведение одного ДЕМО экзамена уходит 2-3 пачки бумаги, много протоколов и формальностей.

После проведения экзамена каждый участник получает Скиллс-паспорт (Skills Passport) – электронный документ, формируемый по итогам демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс в личном кабинете участника на цифровой платформе WorldSkills Russia, отражающий уровень владения практическими навыками.

Указанный документ отражает уровень освоения участником именно навыков выполнения определенных профессиональных задач, а не просто оценки за теоретическое освоение материала.

Переходим к вопросу включения заданий и критерий оценки в программы профессиональных модулей [1]. Уже на этапе разработки программ указываются те компетенции по стандартам WorldSkills, которые необходимо осваивать в данном модуле.

Если учебное заведение выиграло государственный гранд на развитие в программе WorldSkills, то создаются Мастерские по направления и все оборудование мастерской также указывается в учебной программе (рис.2).



Рис. 2. Мастерская туризма в колледже сервиса и туризма Калининград, сделана в рамках гранда по развитию WorldSkills

Приведем пример задания по ПМ «Технология и организация туроператорской деятельности».

Тема: Разработка и обоснование нового туристского маршрута.

В соответствии с заданной темой разработайте новый уникальный туристский маршрут. Обоснуйте концепцию и уникальность нового маршрута. В ходе разработки программы обслуживания по маршруту определите географические районы, по которым пройдет маршрут, оптимальное расположение мест показа и объектов посещения на маршруте и временных затрат по переезду, оптимальное использование на маршруте соответствующей инфраструктуры (средств размещения, предприятий питания и т.д.), оптимальное построение схемы маршрута в соответствии с продолжительностью путешествия.

Объекты посещения и показа отбираются с учетом их мотивированного включения в маршрут.

Представьте информацию о рекомендованной цене туристского маршрута.

Оформите программу маршрута (с указанием маршрута путешествия, протяженности маршрута, продолжительности путешествия, рекомендуемого числа туристов в группе, программы обслуживания туристов по маршруту по дням с таймингом, описанием маршрута). Также отдельным документом необходимо предоставить калькуляцию тура с указанием итоговой стоимости на группу и на человека.

Заявка клиента.

Добрый день!

К Вам обращается группа студентов выпускных курсов из Челябинской области, обучающихся в одном из вузов Челябинска по направлению подготовки «Организация общественного питания». Просим Вас разработать туристский маршрут на тему: «Национальная кухня малых народов России».

Наш выезд мы планируем на конец июня начало июля. Продолжительность программы мы видим от 5 до 6 дней.

Нам необходима насыщенная экскурсионная программа, с посещением памятных мест, музеев, предусматривающая интерактивы, мастер-классы и прочие.

По средствам размещение мы не прихотливы. Готовы жить в отелях 2-3 звезды с хорошим и качественным уровнем обслуживания.

Для нас важно, чтобы по маршруту для нас было организовано трехразовое питание.

Цена путешествия должна равняться ее ценности для нас и нашему статусу.

Ждем ваших предложений!

Результат внедрение стандартов WorldSkills полностью меняет процесс профессиональной подготовки, а программы подготовки по профессиональным модулям становятся тренировками к ДЕМО экзаменам.

Таким образом, внедрение стандартов WorldSkills в деятельность учебного образования процесс долгий и сложный. Необходимо проходить постоянное обучение преподавателей и полностью менять программы учебных профессиональных модулей.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Pedagogical reflection and the ways of its development among the students of pedagogical professions /Bakholskaya N.A., Velikanova S.S., Soldatchenko A.L., Kharitonova S.V., Kuvshinova I.A., Chernykh O.P. Amazonia Investiga. 2018. Т. 7. № 17. С. 651-657.
2. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Включение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы. Материалы VIII Международной очно-заочной научно-практической конференции. Шадринский государственный педагогический университет. 2018. С. 201-204.
3. Официальный сайт WorldSkills Russia. URL: <https://worldskills.ru/> (дата обращения 21.03.2022).
4. Официальный сайт WorldSkills Russia. Документы. URL: <https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstraczionnyj-ekzamen/demonstraczionnyj-ekzamen-2022/dokumenty/> (дата обращения 21.03.2022).
5. Современные технологии инклюзивного образования в высшей школе / Кувшинова И.А., Мицан Е.Л., Разумова Е.М., Шулева Е.И. // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 138-148.

© Григорьева Н.С., 2022– 03

**СЕКЦИЯ**  
**«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ**  
**И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»**

---

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

---

**УДК 373.2**

**И.В. Валуйская**

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

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ**  
**ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***Аннотация.** Автор освещает актуальность решения проблемы сохранения психического здоровья детей дошкольного возраста в условиях ДОО путем внедрения в воспитательно – образовательный процесс современных эффективных практик здоровьесбережения, приводит пример из личного опыта работы в данном направлении.*

***Ключевые слова:** здоровье, здоровьесберегательные технологии, цветотерапия, песочная терапия, мандалотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия.*

**I.V. Valuyskaya**

**EFFECTIVE HEALTH-SAVING PRACTICES OF A PRESCHOOL  
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

***Abstract.** The author highlights the relevance of solving the problem of preserving the mental health of preschool children in pre-school conditions by introducing modern effective health-saving practices into the educational process; gives an example from personal experience in this direction.*

***Keywords:** health, health-saving technologies, color therapy, sand therapy, mandalotherapy, music therapy*

Анализ состояния здоровья детей современных дошкольников показывает, что за последнее десятилетие количество абсолютно здоровых детей снизилось с 23 до 15 %.

Причин тому достаточно много, среди них: снижение физической нагрузки у детей ввиду того, что родители акцентируют внимание на развитии

интеллекта, малоподвижный образ жизни ввиду масштабного распространения гаджетов, экологические проблемы и т. д.

В дошкольном детстве у ребенка формируются основы сознательного отношения к основам здорового образа жизни, самопознанию, сохранению своего здоровья [4, с. 24].

Неоспоримым фактом является появление потребности в реализации здоровьесберегающих образовательных технологий в дошкольных образовательных учреждениях.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах обучения и развития [2, с. 11].

Введение ФГОС уделяет большое внимание проблеме сохранения, поддержки и обогащения здоровья детей. Наряду с традиционными методами воспитатели стараются внедрить инновационные, образно говоря, «перезагрузить» имеющуюся систему для достижения наилучшего результата.

Составляющими единицами здоровьесберегающей педагогической деятельности дошкольного образования являются:

- знание педагогом основ здорового образа жизни и введение их в повседневную практику ДОО;
- разработка и реализация рационального режима дня для дошкольников;
- создание условий для достаточной полноценной двигательной активности детей дошкольного возраста;
- системное проведение мониторинга состояния здоровья детей и мероприятий по его сохранению и укреплению;
- дозирование нагрузок с учетом возрастных психофизических возможностей и особых образовательных потребностей детей;
- проведение мероприятий по профилактике возникновения факторов, отрицательно влияющих на состояние здоровья дошкольников;
- сформированная активная жизненная позиция в вопросе здоровьесбережения у педагога, и как следствие у детей.

В последнее время особую актуальность приобретает проблема психического здоровья дошкольника. Современный дошкольник зачастую не справляется с большим объемом поступающей ему сенсорной информации, что накладывает свой отпечаток на состоянии его психологического здоровья, ухудшая его ввиду чрезмерного эмоционального перенапряжения [3, с. 10].

Эту задачу нам – педагогам, надо решать системно и сообща, а начинать – как можно раньше.

Здоровьесберегающая деятельность педагога в дошкольной образовательной организации реализуется при условии разнообразия использования традиционных и инновационных здоровьесберегающих технологий на основе личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку, что способствует развитию интереса у детей к сохранению и укреплению собственного здоровья.



Проблема оздоровления детей – это не проблема одного дня и одного человека, это долгосрочная, целенаправленная и систематически спланированная работа всего педагогического коллектива в тесной взаимосвязи с родителями воспитанников. Поэтому задача педагогов поддержать детей, используя современные достижения психотерапии.

Рассмотрим некоторые из них.

Цветотерапия.

Эта методика успешно используется для составления портрета психофизиологического состояния личности ребенка. Современные исследования в области цветотерапии подтверждают положительное влияние цвета на мозг ребенка, что позволяет скорректировать его поведение, помочь справиться со своими эмоциями. Умелое применение методов цветотерапии может послужить мощным стимулом для полноценного развития ребенка.

Рассмотрим конкретный пример. Педагог предлагает детям подуть на вертушку в форме цветка, состоящую из 7 цветов радуги и стрелочкой – указателем. Как только вертушка остановится, педагог называет цвет, на который показывает стрелочка и описывают свои ощущения. Например, про синий можно сказать так – «Я оказался на Северном полюсе и мне очень холодно!» и т.д.

Представленная игра оказывает положительное влияние на фантазию и воображение детей. В качестве варианта ее использования могут послужить более конкретные задания: «Расскажи о своем настроении в соответствии с цветом», «Расскажи о событии в твоей жизни, которое можно ассоциировать с этим цветом» и др.

Следующая здоровьесберегающая технология – песочная терапия.

Игра с песком – одна из широко известных терапевтических практик. Песок имеет способность успокаивать детей. Играя дети становятся режиссерами своей игры и превращаются в активных участников образовательного процесса. Возможность управлять процессом побуждает интерес у дошкольников, они становятся более усидчивым. Играя с песком, ребенок видит результат своей деятельности, это делает его ответственным и помогает развить новые качества.

В последние годы обычный песок заменяется кинетическим, что говорит об инновации. В чем же преимущество кинетического песка?

Кинетический песок является поистине идеальным сенсорным материалом, удовлетворяющим детям потребность в новых тактильных ощущениях. Его применение особенно эффективно при работе с агрессивными и гиперактивными, застенчивыми и «зажатыми» детьми. Систематические занятия с кинетическим песком развивает усидчивость, умение концентрироваться, формирует коммуникативные навыки, учит связывать собственную деятельность с её результатом.

Одним из современных методов арт-терапии, применяемых для оздоровления и исцеления психики, улучшения эмоционального состояния, снятия напряжения, выражения чувств, развития творчества, художественного

и духовного самовыражения детей является мандалотерапия (исцеление искусством).

Эта методика успешно справляется с гиперактивностью, позволяет снизить уровень тревожности, повысить концентрацию внимания, способна нормализовать поведение, избавить от страхов, развить творческие способности воспитанников.

Еще одна технология – музыкотерапия. Исследователями в этой области доказано, что грамотный подбор музыкальных произведений способен повлиять как на душевное, так и на физическое состояние не только взрослого, но и ребенка. Так, веселые детские мелодии способны улучшить их настроение и избавить от негативных эмоций, настроить на позитивный лад, помогают раскрепоститься. Помимо этого, музыка благотворно воздействует на функционирование нервной, дыхательной, кровеносной систем, активизирует деятельность головного мозга. Таким образом, музыка имеет способность к оздоравливанию человека. Однако стоит отметить, что наравне с положительным, музыка способна оказать и отрицательный эффект. Поэтому к подбору музыкальных произведений для дошкольников нужно подойти весьма ответственно.

Так, маршевая музыка способствует повышению мышечной работоспособности.

Симфоническая музыка (к примеру, произведения П. Чайковского, М. Глинки) оказывают благотворное воздействие на сердечную деятельность.

Струнные инструменты (такие, как скрипка, виолончель, гитара) развивают в ребенке способность к состраданию.

Танцевальная музыка способна поднять настроение, вдохновить, рассеять печаль, обострить чувство радости, повысить коммуникабельность у детей.

Сказкотерапия – это направление, которое используя метафорические ресурсы сказки, позволяет улучшить взаимодействие с окружающим миром, построить особые доверительные отношения с окружающими людьми, попробовать избавиться от страхов и комплексов. Служит одним из доступных путей переноса своих собственных переживаний на другого персонажа, помогает осознанию своих собственных чувств через окружающих.

Сказкотерапия является одним из методов в работе с детьми дошкольниками, который позволяет мягко и ненавязчиво воздействовать на ребенка при помощи сказки, решая при этом самые разные задачи [1, с. 98].

Подводя итоги, хочется акцентировать внимание на том, что система профилактических мероприятий по формированию здоровья подрастающего поколения может быть эффективной только в том случае, если она охватывает все стороны жизнедеятельности ребенка и реализуется последовательно в течение всего периода детства.

Здоровье наших воспитанников определяет здоровье нации в будущем. А их психическое здоровье – важная часть общего состояния, влияющая на все сферы жизни личности. Ответственность за его благополучие ложится на ближайшее окружение детей: родителей, и педагогов образовательных

учреждений. Общими усилиями нужно постараться создать детям все необходимые условия для правильного и здорового развития. А здоровьесберегающие технологии – отличный способ профилактики нарушений психического и физического здоровья наших детей.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Речь, 2013 (СПб.: Типография «Наука»). – 314 с.

2. Казин Э.М., Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учеб.пособ. – М.: Омега-Л, 2013. – 443 с.

3. Куркина И. Б. Здоровье – стиль жизни: современные оздоровительные технологии в детских садах. – Санкт-Петербург: Агентство образовательного сотрудничества; Москва: Образовательные проекты; 2008. – 174 с.

4. Овчинникова Т.С. Система организации здоровьесберегающего педагогического процесса в условиях диверсификации дошкольного образования: Монография. – Санкт-Петербург: ЛГУ, 2007. – 236 с.

© И.В. Валуйская, 2022-03

**УДК 376.42**

**А.А. Коломникова**

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

### **ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

***Аннотация.** В статье поднимается проблема формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. Выявлены критерии и определены уровни сформированности здорового образа жизни у детей. Представлен диагностический инструментарий по проблеме и описаны результаты констатирующего этапа исследования.*

***Ключевые слов:** здоровый образ жизни, умственная отсталость, старший дошкольный возраст.*

## DIAGNOSIS OF THE FORMATION OF IDEAS ABOUT A HEALTHY LIFESTYLE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH A MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION

*Annotation.* The article raises the problem of forming ideas about a healthy lifestyle in older preschool children with a mild degree of mental retardation. The criteria were identified and the levels of success of the tasks were determined. The diagnostic tools and the results of the study are presented.

*Keywords.* Healthy lifestyle, mental retardation, senior preschool age

В последние годы общество отличается большим количеством примеров образа жизни человека, с которыми сталкиваются дети. Не каждый образ жизни человека может служить примером для ребенка, в результате чего у него может создаться хаотичность в представлениях о здоровом образе жизни. В настоящее время данная проблема стала рассматриваться на государственном уровне, так как появилась негативная направленность к ухудшению состояния здоровья детей дошкольного и школьного возраста. Исходная проблема находит отклик в педагогической теории и практики, но ее теоретические и прикладные аспекты разработаны недостаточно.

Вопросами опыта развития здорового образа жизни человека занимались ученые такие, как Ю.Ф. Змановский, Г.К. Зайцев, В.Г. и др. [1, с. 50 ] Но большой вклад в развитие и воспитание необходимых представлений у детей дошкольного возраста в организации здорового образа жизни внесли ученые М. Лазарев, Л.Г. Татарникова, В.Г. Алямовская. О.С. Васильева, Л.Г. Татарникова и многие другие подмечают, что проблемой развития представлений о ЗОЖ должны заниматься не только медицинские работники, а также педагоги, указывая на то, что воспитательно-образовательная работа в большей степени способствуют формированию здорового уклада жизни детей. [1, с. 50]

Вопрос о формировании представлений о здоровом образе жизни у детей старшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости является актуальной проблемой на сегодняшний день. Развитие представлений о ЗОЖ является важным одним из главных направлений в олигофренопедагогике, так как это связано с трудностями обучения детей с умственной отсталостью, более слабым здоровьем и недостаточно сформированной мотивационно-волевой сферой. В связи с этим перед дошкольным образованием стоит главная задача по формированию здорового образа жизни у детей.

Нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, целью которого являлось выявить исходный уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей с легкой степенью умственной отсталости. В нем приняли участия 10 детей 6 лет.

При анализе методологической и психолого-педагогической литературы И.М. Новиковой, Л.Г. Касьянова, В.К. Литвинюк были выявлены критерии (когнитивный, поведенческий) сформированности представлений о здоровом

образе жизни у детей с лёгкой степенью умственной отсталости. На основе этого были определены уровни успешности выполнения заданий (высокий, средний, низкий), которые отражают представления о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью.

Для выявления представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости были применены следующие методики: опрос (беседа) для выявления уровня сформированности здорового образа жизни у дошкольников, авторами являлись В.Г. Кудрявцев, Г.Б. Егоров, И.М. Новикова; диагностическое задание «Полезная покупка», тест «Полезная для здоровья покупка», который проводится через неделю после выполнения диагностического задания «Полезная покупка», проблемная ситуация «Необычное угощение», которая входит в диагностический инструментарий И.М. Новиковой, проблемная ситуация «Место отдыха», которые входят в диагностический инструментарий И.М. Новиковой.

Так, например, опрос-беседа В.Г. Кудрявцева, Г.Б. Егорова, И.М. Новиковой включала вопросы: Что нужно делать для того, чтобы быть здоровым? Делает ли ты утреннюю зарядку? От чего человек может заболеть? Где человек может заболеть? От какой пищи человек будет здоров? Ведешь ли ты здоровый образ жизни?

Результаты данного исследования показали, что на низком уровне сформированности поведенческого критерия находятся 7 детей (70%). Дети не ответили на большую часть вопросов или отвечали только фразами «Не знаю». Были получены ответы на вопросы «Делает ли ты утреннюю зарядку?» и «Где человек может заболеть на улице или дома?».

Средний уровень имеют 3 детей (30%). Дети затруднялись ответить на вопрос «От чего человек может заболеть?». Но утверждали, что каждый день делают зарядку, какие продукты помогают человеку быть здоровым и т.д.

Высокий уровень сформированности поведенческого критерия выявлен не был.

После анализа результатов по диагностическому заданию И.М. Новиковой «Полезная покупка» был выявлен низкий уровень сформированности когнитивного критерия у 7 детей (70%). В свою корзинку дети сложили в первую очередь конфеты, игрушки. Это говорит о том, что представления о полезных и здоровых продуктах развиты в недостаточной степени.

На среднем уровне находятся 3 детей (30%). Дети взяли по два полезных продукта, но также взяли вредные продукты. Это показывают, что дети имеют приблизительные представления о полезных и вредных продуктах.

Высокий уровень сформированности когнитивного критерия выявлен не был.

Полученные данные по методике И. М. Новикова «Полезная для здоровья покупка» (рисуночный тест), который проводился через неделю после проведения диагностической методики «Полезная покупка», показывают, что на низком уровне сформированности когнитивного критерия находится 1 ребенок. В свой рисунок он добавил не только полезные, но и вредные покупки (мороженое, конфеты). Свой рисунок комментировать отказался. Это говорит о

том, что представления о полезных для здоровья продуктах развиты в недостаточной степени

На среднем уровне находятся 9 детей (90%). В своих рисунках они изобразили по одному продукту или двум полезным продуктам. Прокомментировать свой рисунок смогли только при помощи наводящих вопросов. Это говорит, что дети имеют приблизительные представления о полезных для здоровья продуктах.

Полученные данные по методике И. М. Новиковой «Необычное угощение» показывает, что на низком уровне сформированности когнитивного уровня находится у 10 детей (100 %). Во время проведения данного занятия дети выбирали в первую очередь выбирали вредные продукты и лишь после объяснения старались выбрать полезные покупки.

Полученные данные по методике И. М. Новиковой «Место отдыха» показывают, что на низком уровне сформированности когнитивного уровня находятся 7 детей (70%). Двое детей (20%) предпочитают проводить свой выходной день в магазине с вещами, трое детей (30%) предпочитают проводить в комнате у себя, двое детей (20%) любят проводить на улицах большого города. Комментировать свой выбор дети отказались.

На среднем уровне находятся трое детей (30%). Дети выбрали провести свой выходной день на лесной поляне. Дать комментарий по своему выбору смогли, только при помощи наводящих вопросов.

По результатам проведения беседы и четырех диагностических заданий можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости выявляется низкий уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни.

Таким образом, по результатам проведения диагностического исследования выявлено, что дети старшего дошкольного возраста не имеют четких представлений о здоровом образе жизни. У них не сформированы элементарные представления о полезных и вредных для здоровья продуктах. Данное диагностическое исследование подтвердило актуальность проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни. Важно отметить, что представления о ЗОЖ у детей с нарушениями интеллекта, приобретают значения личностной направленности, социально значимых навыков и установок, которые обеспечивают им успешную интеграцию в общество.

### ***Список используемых источников и литературы***

1.Васина Ю.М. Ермакова В. В. Содержание и методика формирования навыков здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста/Васина Ю.М. Ермакова В. В. // Глобально научный потенциал : научный журнал / 2020 г.- №10-50-52с

2.Новикова, И.М. Представление о здоровом образе жизни старших дошкольников с ЗПР / И.М. Новикова // Коррекционная педагогика : научно-методический журнал / ред.-сост. Г.А. Орехова. – 2006. – № 5 (17) 2006. – С. 5-17.

З.Новикова И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. [Текст] – М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 96 с

© А.А.Коломникова, 2022-03

УДК 159.955

**С.О. Корнякова**

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

### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация:** в данной статье описано влияние здоровьесберегающих технологий на построение профориентационной деятельности у школьников с задержкой психического развития. Дано понятие «здоровьесберегающих технологий», представлены основные принципы данной системы. Представлены особенности развития и выбора профессии школьниками с задержкой психического развития, описаны методы и формы здоровьесберегающих технологий, позволяющих повысить эффективность профориентационной деятельности.*

***Ключевые слова:** профориентационная деятельность, инклюзивное образование, школьники, задержка психического развития, здоровьесберегающие технологии.*

**S. O. Kornyakova**

### **HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN CAREER GUIDANCE FOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

***Abstract:** this article describes the influence of health-saving technologies on the construction of career guidance activities in schoolchildren with mental retardation. The concept of «health-saving technologies» is given, the basic principles of this system are presented. The features of the development and choice of profession by schoolchildren with mental retardation are presented, methods and forms of health-saving technologies are described, which make it possible to increase the effectiveness of career guidance activities.*

***Keywords:** career guidance, inclusive education, schoolchildren, mental retardation, health-saving technologies.*

Профориентационная деятельность, реализуемая педагогом-психологом образовательного учреждения, сама по себе является крайне трудоемкой и ответственной, но в условиях ее реализации в среде инклюзивного и специального образования (то есть среди учеников, носящих статус «ОВЗ») данный вид работы специалиста должен опираться на дополнительные принципы, методы и формы работы.

Одной из таких частей, определяющих реализуемую профориентационную деятельность специалиста, является использование здоровьесберегающих технологий и опора на основные принципы данной модели.

Как такового, общепринятого трактования понятия «здоровьесберегающие технологии» в образовательном процессе в психолого-педагогической литературе нет. Каждый исследователь понимает и трактует данный термин по-своему. Наиболее обобщенным можно считать определение, которое рассматривает здоровьесберегающие технологии как систему педагогических принципов, в реализации, которых достигается сохранение и укрепление физического, психологического и интеллектуального здоровья участников образовательного процесса.

Н.К. Смирнов дает следующее определение: «Здоровьесберегающие образовательные технологии – это комплексная, построенная на единой методологической основе, система организационных и психологопедагогических приемов, методов, технологий, направленных на охрану и укрепление здоровья учащихся, формирования у них культуры здоровья, а также на заботу о здоровье педагогов» [5].

Согласно Х. В. Должиковой и Г. А. Лобачева, эта система включает оздоровительные, образовательные, педагогические и прочие методы физического воспитания, с помощью которых возможно достижение поставленных целей [4].

Н. К. Смирнов [3], изучая здоровьесберегающие технологии и их влияние на педагогику, выделил следующие принципы:

1. Принцип ненанесения вреда.
2. Принцип приоритета действенной заботы о здоровье учеников и педагогов.
3. Принцип триединого представления о здоровье.
4. Принцип непрерывности и преемственности.
5. Принцип субъект-субъектного взаимодействия.
6. Принцип соответствия содержания и организации обучения возрастным особенностям.
7. Принцип гармоничного сочетания обучающих, воспитывающих, развивающих педагогических воздействий.
8. Принцип формирования ответственности студента за свое здоровье
9. Принцип отсроченного результата.
10. Принцип контроля за результатами, основанный на получении обратной связи.



В условиях специального образования, то есть в учреждениях, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, принципы здоровьесберегающих технологий соблюдаются крайне строго, в то время как в условиях инклюзивного, то есть смешанного образования, педагог-психолог должен самостоятельно определять, как именно выстраивать работу с опорой на принципы и методы деятельности, то есть в каких случаях какую технологию применять. Как уже указывалось выше, профориентационная работа является одной из важнейших частей деятельности специалиста, а в условиях ее реализации с детьми с задержкой психического развития появляются трудности.

Особенности детей с ЗПР широко освещены в психолого-педагогической литературе (В. И. Лубовский, Т. П. Артемьева, С. Г. Шевченко, М. С. Певзнер и др.). Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой области, все они выделяют общую структуру дефекта задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения.

Многочисленными исследованиями установлены следующие основные черты детей с ЗПР: повышенная истощаемость и в результате нее низкая работоспособность; незрелость эмоций, воли, поведения; ограниченный запас общих сведений и представлений; бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности; игровая деятельность сформирована также не полностью. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживаются трудности словесно-логических операций. У детей с ЗПР страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Им необходим более длительный период для приема и переработки информации [2].

Особенности выбора профессии у школьников с ЗПР также вызывают ряд трудностей. Очень многие из них не имеют реального представления о выбранной профессии и о своих возможностях. Низкий познавательный интерес, отсутствие желания учиться и «синдром беспомощности» у школьников с ЗПР способствует тому, что необдуманно приобретенное в свое время профессиональное обучение, остается единственным, отрицательно влияя на качество жизни [2].

Обучающиеся часто не понимают своих особенностей, свои сильные и слабые стороны, возможности своей когнитивной деятельности, темперамент, характер и пр., т. е. то, что необходимо учитывать при выборе профессии, поскольку каждая из профессий накладывает на личность определенные требования.

В силу вышеперечисленных особенностей школьников с задержкой психического развития профориентационная деятельность педагога-психолога в среде инклюзивного образования представляется достаточно трудоемкой, особенно в условиях совмещения работы с обычными «нормальными» детьми и детьми с ЗПР. Активизировать их жизнедеятельность, помочь лучше понять всю важность доносимой до них информации можно, используя здоровьесберегающие технологии.

Среди всех видов здоровьесберегающих технологий, используемых в образовательном пространстве, можно выделить следующие:

1. Логоритмика
2. Пальчиковая гимнастика
3. Артикуляционные упражнения
4. Физкультминутки
5. Дыхательная гимнастика
6. Зрительная гимнастика
7. Применение лечебных звуков.
8. Кинезиологические упражнения
9. Сказкотерапия.

Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит от:

- типа учреждения
- конкретных условий образовательного учреждения
- организации здоровьесберегающей среды
- от программы, по которой работают педагоги
- продолжительности пребывания учеников в ОУ
- от показателей здоровья школьников
- профессиональной компетентности педагогов.

Представленные формы работы как минимум способствуют развитию устойчивости внимания, успокоят и научат контролировать поведение и эмоции, активизируют некоторые области коры головного мозга, ответственные за запоминание информации.

В частности, логоритмика, пальчиковая гимнастика и кинезиологические упражнения позволяют специалисту передать ученику информацию о профессиях в той форме, в которой он запомнит ее лучше всего – то есть активизирует ассоциативную память, связывая поступающую в мозг информацию и определенные движения, тем самым добиваясь запоминания.

Сказкотерапия и применение лечебных звуков позволят успокоить разум и эмоциональную сферу школьника, тем самым открывая доступ для получения и восприятия новой информации о профориентации посредством метафорического изложения.

Но, помимо донесения до ученика информации о профессиях и профессиональном выборе, перед педагогом-психологом, реализующем программы профориентации среди школьников с задержкой психического развития, стоит задача не только научить, но и проследить, чтобы предварительный выбор ученика совпадал с возможностями его здоровья, как физического, так и психического. Для этого необходимо разрабатывать профориентационную деятельность с учетом основных принципов и методов построения процесса.

Но, для эффективности реализуемой деятельности специалист должен обращать внимание не только на перспективу, но и на нынешнее состояние, отслеживая психическое здоровье, ведь здоровьесберегающие технологии используются не только для контроля и развития физического состояния учеников, но и для развития стрессоустойчивости, психической стабильности и

т.д. В условиях работы со школьниками с задержкой психического развития, имеющих ряд психоэмоциональных трудностей, это становится актуальным.

В частности, при построении профориентационной деятельности специалист может использовать следующие методы и формы работы [1]:

- Создание ситуации успеха, которая позволяет школьнику находиться в состоянии психологического равновесия, исключает стрессы, обусловленные при выполнении заданий.
- Использование лично ориентированного подхода, организация различных форм деятельности (групповая, коллективная и т.д.).
- Совершенствование контрольно-оценочной деятельности: учащиеся обобщают изученный материал, оценивают свою деятельность, деятельность своих товарищей, успехи, неудачи, вносят коррективы.
- Развитие интеллектуальных и творческих способностей, мышления, особенно логического, рационального, формирование практических навыков.
- Использование нетрадиционных игровых форм проведения мероприятий, создание условий для проявления творческой активности (конкурсы кроссвордов, стенных газет, рефератов, стихотворений по изучаемой теме).

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий является неотъемлемой и важнейшей частью организации профориентационной деятельности со школьниками с задержкой психического развития. Формирование у учеников необходимых навыков, умений и компетенций, а также способности запомнить и осознать важность постигаемой ими информации должно происходить с оглядкой на здоровье, как физическое, так и психическое, степень совпадения показателей ученика с требуемыми профессиональными качествами и т.д. Все это должно строиться на основании принципов и методов здоровьесберегающих технологий.

### ***Список используемых источников и литературы***

1.Алонцева А.И. Здоровьесберегающее сопровождение старших школьников в период профессионального самоопределения // Сибирский педагогический журнал. 2010. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschee-soprovozhdenie-starshih-shkolnikov-v-period-professionalnogo-samoopredeleniya> (дата обращения: 21.03.2022).

2.Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие. – Москва: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

3.Гараева Е.А.Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании: учеб.пособие / Гараева Е.А., Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 175 с.

4.Должикова Х.В., Лобачев Г.А. Здоровьесберегающие технологии // Тюмень. Изд-во: «Вектор Бук». – 2017.

5.Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – Москва: АРКТИ, 2005. – с. 125.

© С. О. Корнякова, 2022 – 03

## КОРРИГИРУЮЩАЯ ГИМНАСТИКА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

***Аннотация.** В статье рассмотрены основные средства формирования правильной осанки и коррекции ее нарушений являются занятия физическими упражнениями в ходе корригирующей гимнастики. Проведение специальных комплексов физкультурных занятий значительно снижает вероятность появления и развития нарушений осанки и плоскостопия и в целом способствует формированию физически здоровой и полноценной личности ребенка.*

***Ключевые слова:** корригирующая гимнастика, профилактика нарушений осанки, совместная работа ДОО и родителей, дети дошкольного возраста.*

А.А. Lapina

## CORRECTIVE GYMNASTICS AS A HEALTH-SAVING TECHNOLOGY

***Abstract.** The article discusses the main means of forming correct posture and correcting its disorders are physical exercises during corrective gymnastics. Conducting special complexes of physical education classes significantly reduces the likelihood of the appearance and development of posture disorders and flat feet and generally contributes to the formation of a physically healthy and full-fledged personality of the child.*

***Keywords:** corrective gymnastics, prevention of posture disorders, joint work of preschool and parents, preschool children.*

В последнее время вследствие увеличения числа детей с нарушением осанки возникает необходимость введения в программу дошкольных учреждений лечебной физической культуры. Накоплен опыт и разработаны отдельные комплексы лечебной гимнастики для дошкольников, которые проводятся в поликлиниках, врачебно-физкультурных диспансерах. Однако научно-методических разработок по физической реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата применительно к условиям дошкольного учреждения практически нет.

К числу важнейших причин следует отнести высокий процент рождаемости ослабленных детей, заболевания в неонатальном и более позднем периоде развития ребенка, связанные с ограничением двигательной активности.

Все это отрицательно сказывается на состоянии скелетных мышц и позвоночника [1, с. 10].

Важно как можно раньше начать профилактику дефектов осанки или коррекцию имеющегося вида ее нарушения, чтобы в школе у ребенка не возникли проблемы с повышенной утомляемостью, головными болями и болями в мышцах туловища. Отклонения от правильной осанки называются нарушением, дефектом или пороком осанки. Чаще используется термин «нарушение осанки». Функциональные нарушения опорно-двигательного аппарата устраняются под влиянием длительных (многолетних), регулярных занятий лечебной гимнастикой.

Нарушение осанки связано с функциональными изменениями опорно-двигательного аппарата, на фоне которых образуются порочные условно – рефлекторные связи, закрепляющие неправильное положение тела, навык правильной осанки утрачивается. Слабость мышечного корсета, неправильные позы, которые ребенок принимает в положении сидя, стоя, лежа, при ходьбе, во время игры, во сне, врожденные аномалии развития ребер, грудной клетки, позвонков, нижних конечностей вызывают развитие нарушения осанки.

Нарушение осанки постепенно приводит к снижению подвижности грудной клетки, диафрагмы, к ухудшению рессорной функции позвоночника, что, в свою очередь, негативно влияет на деятельность центральной нервной системы, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, становится спутником многих хронических заболеваний вследствие проявления общей функциональной слабости, гипотонического состояния мышц и связочного аппарата ребенка. Отклонения от нормальной осанки принято называть нарушениями, или дефектами осанки, не считающимися, впрочем, заболеваниями в полном смысле этого слова. При дефектах осанки – функциональных изменениях опорно-двигательного аппарата – образуются новые условно – рефлекторные связи, закрепляющие неправильное положение тела, навык правильной осанки утрачивается, но в отличие от сколиоза отсутствуют торсионные изменения в позвоночнике.

Таким образом, коррекция дефектов осанки – не только задача физического воспитания детей, но и важнейший момент первичной и вторичной профилактики ортопедических заболеваний и заболеваний внутренних органов. У детей с нарушением осанки снижены физиологические резервы дыхания, кровообращения, нарушены адаптивные реакции. А слабость мышц брюшного пресса приводит к нарушению нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта и других органов брюшной полости. Кроме того, нарушения рессорной функции позвоночника отрицательно сказываются на высшей нервной деятельности ребенка, что может проявляться в повышенной утомляемости и головных болях.

В настоящее время диагноз нарушения осанки имеет каждый второй ребенок, но специалисты относятся к этому очень небрежно. Это проявляется в том, что дети с дефектом осанки осматриваются ими однократно или не ставится развернутый диагноз. А ведь без этого невозможна конкретная коррекция во фронтальной или сагиттальной плоскостях. Поэтому так важно

правильно и своевременно проводить диагностику, квалифицированное комплексное лечение и профилактику различных типов нарушения осанки у детей. В дошкольный период формируются основы психического и физического здоровья ребенка, вырабатываются определенные черты характера, приобретаются жизненно важные умения и навыки. Для правильной работы органов дыхания, кровообращения, пищеварения, для нормальной деятельности нервной системы большое значение имеет правильно сформированная в дошкольном детстве осанка.

Осанка – привычное положение тела ребенка, развивается в процессе индивидуального становления на основе наследственных факторов под воздействием воспитания. Наследственные факторы могут обуславливать похожие варианты осанки у родителей и детей, предрасположенность к определенному виду нарушений осанки. В то же время система физических упражнений дает возможность не только сформировать соответствующую эстетическим и физиологическим требованиям осанку ребенка, но и исправить, создать новый вариант осанки. Как свойство развивающегося организма, осанка не является статическим понятием и может нарушаться при резком изменении условий внешней среды. Особенно легко это может произойти в дошкольном возрасте, когда осанка еще только формируется. Поэтому любое нарушение условий ее формирования приводит к патологическим изменениям. Великая ценность каждого человека – здоровье. Вырастить ребенка сильным, крепким, здоровым – это желание родителей и одна из ведущих задач, стоящих перед дошкольным учреждением. В настоящее время проблема профилактики и коррекция отклонений в состоянии здоровья детей дошкольного возраста приобрела особую актуальность. Это обусловлено, прежде всего, наличием большого числа дошкольников (84,9%) с различными отклонениями в состоянии здоровья [1, с. 24].

В связи с этим возрастает значение организации работы профилактической и коррекционной направленности непосредственно в условиях дошкольного образовательного учреждения, где ребенок находится практически ежедневно и где, следовательно, имеется возможность обеспечить своевременность и регулярность воздействий.

В процессе организации работы профилактической и коррекционной направленности в условиях ДОО особое внимание уделяется профилактике и коррекции нарушений со стороны опорно-двигательного аппарата (дефектов осанки, плоскостопия), поскольку среди функциональных отклонений они имеют наибольший удельный вес [2, с. 8].

Наиболее часто встречаются следующие нарушения: искривления позвоночника в виде боковых отклонений (сколиоз), чрезмерные отклонения позвоночника в грудном отделе (кифозы) и в поясничном отделе (лордозы); плоскостопие и врожденная косолапость, ассиметричное положение плеч. Причин неправильной осанки и ее дефектов много: гиподинамия и как следствие, недостаточное развитие мышц спины, живота, шеи, бедер, груди, удерживающих позвоночник в нужном положении; ходьба с опущенной головой, сидение с опущенными плечами и согнутой спиной, а также

изменение формы стопы. Развитию дефектов осанки и развитию плоскостопия способствуют: не соответствие росту ребенка мебели, неудобная одежда и обувь (мала, узка, или наоборот велика), неправильные позы и привычки детей (например, опора при стоянии на одну ногу, чтение или рисование, лежа на боку, или животе и т.д.); однообразные движения (отталкивание одной и той же ногой при езде на самокате, при прыжках во время игр, ношение какого – либо груза в одной и той же руке). Нарушения осанки и стоп может развиваться также из-за частых инфекционных и острых респираторных заболеваний, ослабляющих организм и ухудшающих физическое здоровье детей.

Основным средством формирования правильной осанки и профилактики плоскостопия являются занятия физическими упражнениями. Их благотворное значение доказывается не только научными исследованиями, но и многолетней практикой работы с детьми. Прежде всего, необходимо использовать упражнения для развития больших мышечных групп, особенно спины, живота, ног, чтобы создать естественный мышечный корсет. Упражнения можно выполнять из различных исходных положений – стоя, лежа на спине и животе, сидя на стуле, скамейке, четвереньках [3, с. 15].

Одной из наиболее эффективных форм работы по профилактике нарушений осанки является корригирующая гимнастика.

Профилактика и коррекция осанки – процесс продолжительный, требующий систематической работы. Успешное решение оздоровительных задач физического воспитания возможно на основе совместной деятельности педагогического коллектива образовательных учреждений и родителей.

Для привлечения родителей к активному участию в работе профилактической и коррекционной направленности можно использовать различные формы общения с семьей: родительские собрания, тематические консультации, педагогические беседы, дни открытых дверей, открытые занятия по физической культуре, стенды (уголки) для родителей, папки – передвижки и т.п. [4, с. 34].

Это позволит обеспечить преемственность в развитии и обучении ребенка в условиях ДОО и семьи, а также повысить осведомленность родителей в коррекционно-профилактических вопросах воспитания детей.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Козырева О.В. Лечебная физкультура для дошкольников / О.В. Козырева – М.: Просвещение, 2003, с. 112.

2. Кузнецова М.Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей в дошкольных образовательных учреждениях / М.Н. Кузнецова – М.: АРКТИ, 2002, с. 64.

3. Котешева И.А. Нарушение осанки. Лечение и профилактика / И.А. Котешева – М.: Изд-во Эксмо, 2014, с. 208.

4. Павлова М. А., Лысогорская М. В. Здоровьесберегающая система дошкольного образовательного учреждения – Волгоград, 2013, с.186.

©А.А. Лапина, 2022 – 03

**В.П. Пантелеева**  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5»,  
г. Серпухов, Московская область, Россия

## **ТЕХНОЛОГИИ СТИМУЛИРОВАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ**

***Аннотация.** В статье рассмотрены технологии стимулирования и сохранения здоровья. Целенаправленная систематическая педагогическая работа по сохранению и укреплению здоровья детей посредством применения здоровьесберегающих технологий позволит воспитать физически здоровых и крепких детей. Сохранение, поддержание и обогащение здоровья детей с помощью применения комплекса здоровьесберегающих технологий.*

***Ключевые слова:** Здоровьесберегающие технологии, дошкольное образование, технологии.*

**V.P. Panteleeva**

## **TECHNOLOGIES FOR STIMULATING AND PRESERVING HEALTH**

***Abstract.** The article discusses the technologies of stimulating and preserving health. Purposeful systematic pedagogical work on the preservation and strengthening of children's health through the use of health-saving technologies will make it possible to raise physically healthy and strong children. Preservation, maintenance and enrichment of children's health through the use of a complex of health-saving technologies.*

***Keywords:** Health-saving technologies, preschool education, technologies.*

Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании – технологии, направленные на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья детей. Современные здоровьесберегающие технологии, используемые в системе дошкольного образования, отражают две линии оздоровительно-развивающей работы:

1. Приобщение детей к физической культуре
2. Использование развивающих форм оздоровительной работы.

Акцент смещается от простого лечения и профилактики болезней на укрепление здоровья.

Виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании:

- медико-профилактические;
- физкультурно-оздоровительные;
- технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка;
- валеологического просвещения родителей;



- здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду.

Медико-профилактические технологии в дошкольном образовании – технологии, обеспечивающие сохранение и преумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала ДОО в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств [1, с. 16].

К ним относятся следующие технологии: организация мониторинга здоровья дошкольников и разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья; организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания; организация профилактических мероприятий в детском саду; организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов; организация здоровьесберегающей среды в ДОО.

Физкультурно-оздоровительные технологии в дошкольном образовании – технологии, направленные на физическое развитие и укрепление здоровья дошкольников: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье и др. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка – технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребенка-дошкольника. Основная задача этих технологий – обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье. К ним относятся: технологии психологического или психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДОО.

Здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду – технологии воспитания валеологической культуры или культуры здоровья дошкольников. Цель – становление осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умений оберегать, поддерживать и сохранять его. Технологии валеологического просвещения родителей – задача данных технологий – обеспечение валеологической образованности родителей воспитанников ДОО. Считаю, что на сегодняшний день ведущее место должно быть отведено использованию технологий сохранения и стимулирования здоровья, а также технологиям обучению здоровому образу жизни и коррекционным технологиям. Здоровье и здоровый образ жизни пока не занимают первые места в иерархии потребностей человека нашего общества. Сейчас практически не встретишь абсолютно здорового ребенка. В связи с ухудшающимся уровнем здоровья воспитанников, существует необходимость организации НОД акцентом на решение оздоровительных задач физического воспитания, не нарушая при этом образовательной составляющей процесса.

В соответствии с Законом – Об образовании, здоровье детей относится к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования. Вопрос об укреплении и сохранении здоровья на сегодняшний день стоит очень

остро. Медики отмечают тенденцию к увеличению числа дошкольников, имеющих различные функциональные отклонения, хронические заболевания. Поэтому перед каждым педагогом возникают вопросы: как организовать деятельность дошкольников на занятии, чтобы дать каждому ребенку оптимальную нагрузку с учётом его подготовленности, группы здоровья? Как развивать интерес к занятиям физкультурой, потребность в здоровом образе жизни? Поэтому возникает проблема, актуальная как для педагогической науки, так и для практики: как эффективно организовать воспитательно-образовательный процесс без ущерба здоровью дошкольников? Ответить на него можно при условии подхода к организации воспитания и обучения с позиции трех принципов валеологии: сохранение, укрепление и формирование здоровья [3, с. 53].

Новизна опыта заключается в реализации инновационных здоровьесберегающих технологий в течение всего времени пребывания дошкольника в детском саду:

- использование валеологических приемов для мотивации к здоровому образу жизни;
- использование информационно-коммуникативных технологий;
- использование спортивного оборудования и атрибутов, пособий для выполнения дыхательной и пальчиковой гимнастики.

Свою работу с детьми провожу с учетом личностных особенностей ребенка, индивидуальной логики его развития, детских интересов и предпочтений в содержании и видах деятельности в ходе воспитания и обучения. Построение педагогического процесса с ориентацией на личность ребенка закономерным образом содействует его благополучному существованию, а значит и здоровью. Считаю, что первоначальными условиями для работы по профилактике здоровья детей в детском саду выступают обеспечение здорового ритма жизни и физические упражнения. С данной целью в группе создана предметно – развивающая среда, которая обеспечивает не только разные виды активности дошкольников, но и лежит в основе их самостоятельной деятельности.

В работе с детьми применяю следующие здоровьесберегающие мероприятия:

- утреннюю гимнастику;
- гимнастику для глаз;
- пальчиковую гимнастику;
- артикуляционную гимнастику;
- дыхательную гимнастику;
- прогулки с включением подвижных игр;
- оздоровительную гимнастику после дневного сна;
- ходьбу по массажным коврикам (босохождение);
- закаливание;
- физкультминутки и паузы (на малоподвижных занятиях);
- оздоровительные досуги и развлечения.

Каждое утро мы с ребятами начинаем с веселой гимнастики, которая включает в себя: приветствие друг друга, где движения сочетаются с 12 произносимым текстом, гимнастические упражнения, подвижную игру. Цель утренней разминки – создание эмоционально-благоприятной, дружелюбной, комфортной обстановки в детском коллективе. Во время прогулок стараюсь использовать различные подвижные игры: игры с ходьбой и бегом: «Лохматый пес», «Горелки»; игры с прыжками: «Бездомный заяц», «Волк во рву», «Удочка»; игры с метанием: «Попади в цель», «Сбей кеглю», «Охотники и утки»; игры с лазанием: «Тай-тай-выручай» и очень много других игр. После прогулок мы с ребятами располагаемся на ковре, проводим небольшие упражнения на релаксацию, снятие мышечного напряжения и возбуждения. По окончании дневного сна провожу упражнения, направленные на медленное восстановление тонуса организма. Дети выполняют упражнения, лежа в кроватках, плавно, без рывков и резких движений. Использую структурные дорожки для профилактики плоскостопия, ступая по которым стопа ребенка получает специальную разминку для мышц, поддерживающих ее в правильном положении, одновременно происходит массаж точек нижней части стопы. Закаливающие процедуры являются немаловажной частью в комплексе мероприятий по здоровьесбережению, проводимых мною с детьми. Для поддержания микроклимата в нашей группе постоянно проводится проветривание групповой комнаты перед занятиями, спальней комнаты до наступления «тихого часа» и сквозное проветривание помещений в отсутствие детей. Предлагаю детям обширное умывание, которое предполагает ополаскивание лица, шеи, рук до плеч водой комнатной температуры. Частью обширного умывания является сезонное летнее мытье ног после прогулок. В зависимости от адаптации детей к данному виду закаливания, температура воды постепенно снижается, что повышает сопротивляемость организма

Итогом комплексного подхода к укреплению здоровья детей и их физическому развитию, применению здоровьесберегающих технологий является положительная динамика состояния здоровья детей. Это очевидно по следующим показателям:

- количеству дней, пропущенных одним ребенком по болезни;
- по инфекционным заболеваниям;
- по количеству часто и длительно болеющих детей.

Применение в моей работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно – образовательного процесса, формирует у родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей, а у ребенка – стойкую мотивацию на здоровый образ жизни. Формирование здоровой личности дошкольника возможно при обеспечении действенной взаимосвязи физического воспитания с целенаправленным развитием его личности в специально созданной и гигиенически организованной социальной среде, способствующей развитию самоуправления, автономности, адекватности самооценки. На протяжении дошкольного возраста при соответствующей воспитательной работе наблюдается позитивная динамика отношения ребенка к своему здоровью.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом формирования осознанного отношения детей к своему здоровью и физическим возможностям. Полученные ребенком знания и представления о себе, своем здоровье, физической культуре безопасности жизнедеятельности позволят найти способы укрепления и сохранения здоровья. Приобретенные навыки помогут осознанно выбрать здоровый образ жизни. Полученный опыт позволит избежать несчастных случаев. Только здоровый ребенок может быть успешен в процессе личностного и интеллектуального развития, а значит, успешен в обучении.

### *Список используемых источников и литературы*

1.Вавилова Е.Н. Укрепляйте здоровье детей: Пособие для воспитателя д/с.,-М.:Просвещение,1986, с. 125.

2.Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008, с. 160.

3.Макарова З.С. Оздоровление и реабилитация часто болеющих детей в дошкольных учр. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС,2004, с. 270.

4.Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей дошкольного возраста (3-7 лет). – М.: ВЛАДОС, 2002, с. 128.

©В.П. Пантелеева, 2022 – 03

**СЕКЦИЯ  
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.  
СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»**

---

**РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Т.Г. НЕРЕТИНА**

---

**УДК 371.91**

**К.С. Акимова**

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

**ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация:** В статье представлены результаты экспериментальной работы по выявлению уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Статья посвящена вопросам изучения особенностей тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросу тревожности у данной группы детей. Рассмотрены различные точки зрения ученых об особенностях проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.*

***Ключевые слова:** тревожность, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.*

**K.S.Akimova**

**ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL  
RETARDATION**

***Abstract:** The article presents the results of experimental work to identify the level of anxiety in older preschool children with mental retardation. The article is devoted to the study of the features of anxiety in older preschool children with mental retardation. The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature on the issue of anxiety in this group of children. Various points of view of scientists on the peculiarities of anxiety in older preschool children with ZPR are considered.*

**Keywords:** *anxiety, older preschool children, mental retardation.*

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью – в этом и заключается **актуальность** данного исследования. Тревожный ребенок постоянно подавлен, находится настороже, ему трудно устанавливать контакты с окружающими. Мир воспринимается как пугающий и враждебный. Постепенно закрепляется заниженная самооценка и мрачный взгляд на свое будущее. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Вырастая, этот ребенок оказывается в сложной ситуации, т.к. не может реализовать в полной мере свои возможности.

У детей с ЗПР отмечаются сниженная работоспособность, психомоторная расторможенность, возбудимость, гиперактивность, импульсивность, а также тревога, агрессия (М.С. Певзнер). В силу более высокой тревожности детей с ЗПР необходимо больше времени для установления контакта с ними, чем с нормально развивающимися детьми.

Обратившись к конкретным, непосредственно связанным с проблемой тревожности исследованиям в специальной психологии, можно отметить работу Л.Н. Костиной (1992), которая полагает, что дети с ЗПР, обладая неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, меньше защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность.

М.Ч. Расцевской (1986) было осуществлено исследование структуры базальных эмоций детей с разным уровнем интеллектуального развития 6, 8 и 10 лет, которое показало, что у детей с ЗПР наблюдается недостаточность положительных переживаний, они менее жизнерадостны. У них чаще проявляются эмоции страха и гнева. По сравнению с нормально развивающимися детьми, дети с ЗПР являются более пугливыми, так как у них менее развита сила процессов возбуждения и подвижность нервных процессов, от которых зависит выносливость и быстрота реакции в тревожных ситуациях. По параметру «страх» оценки детей с ЗПР были ближе к оценкам нормально развивающихся детей, а по параметру «радость» дети с ЗПР находятся ближе к олигофренам. Автор делает вывод: несмотря на то, что дети с ЗПР не отличаются особой боязливостью, все – таки они менее часто испытывают состояние эмоционального благополучия [6].

Е.Л. Винникова и Е.С. Слепович (1999) говорят о том, что у детей с ЗПР обнаруживается переживание безысходности своего положения, отсутствия позитивных перспектив, появляется установка на аддиктивные формы поведения как способ ухода от переживания своей неполноценности. Исследователи отмечают, что дети с ЗПР тяжело переживают низкое их принятие ближайшим окружением, что приводит к внутриличностному конфликту в процессе самовосприятия, к негативным установкам по

отношению к себе. А данные личностные особенности детей с ЗПР будут сопровождаться повышенной личностной тревожностью [2].

У тревожных детей с ЗПР наблюдается специфическое отношение к успеху, неудаче, оценке и результату. Дети чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, боятся и избегают неудач. В то же время, испытывают трудности в адекватной оценке результата своей деятельности: они не могут решить, правильно или неправильно сделали что – то, и ждут оценки от взрослого [5].

В настоящее время в практических исследованиях определяют тревожно – фобические и агрессивно – тревожные поведенческие типы у детей (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, А. М. Прихожан и др.), но не раскрывают особенностей психокоррекции этих эмоционально – поведенческих нарушений у старших дошкольников с ЗПР [4].

Установлено, что у детей с ЗПР любого генеза эмоциональное и личностное развитие не соответствует своему возрасту. Так, к старшему дошкольному возрасту у таких детей преобладает импульсивность, неадекватность в оценке результатов, повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к аффективным вспышкам, конфликтам и тревожным расстройствам [1].

Нарушения эмоциональной сферы у детей с ЗПР проявляются преимущественно в виде эмоциональной лабильности, которая может проявляться в виде раздражительности, плаксивости или истеричности.

Тревожные состояния могут развиваться на фоне астении и церебрастении у детей с соматогенной формой ЗПР, что обусловлено дисфункцией вегетососудистой регуляции и нарастанием тяжести заболевания.

Дефицит когнитивных и языковых баз, как правило, у детей ЗПР приводит к проблемам в общении, и в самых сложных случаях приводит к упорному нежеланию речевого общения [3].

Для них характерны негативные социальные ситуации развития межличностных отношений, в результате чего они имеют заниженную самооценку, кроме того, эмоциональная неустойчивость детей с задержкой психического развития также приводит к нарушениям в формировании межличностных отношений [3].

Помимо вышесказанного, детям с ЗПР свойственно повышенная истощаемость и низкая познавательная активность в любом виде деятельности, что приводит к трудностям в овладении знаний.

Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность личностного развития ребенка. По результатам отечественных исследований тревожные дети нередко имеют низкую самооценку и повышенный уровень притязаний. Тревожность отражается на всех сферах жизнедеятельности ребенка, заметно ухудшая его самочувствие и осложняя отношения с окружающим миром [3].

Целью экспериментальной работы явилось определение уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Были использованы следующие методики для выявления уровня

тревожности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: Тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М.Дорки, Ф.Амен); Методика для диагностики внутриличностного конфликта самооценочного типа (самооценка, притязания) «Лесенка» В.Г. Щур; Методика «Паровозик» С.В. Валиева; Тест А.И. Захарова на оценку уровня тревожности ребенка; Опросник для выявления тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко.

Анализируя результаты первой методики – «Выбери нужное лицо» были сделаны данные выводы. У детей с высоким уровнем тревожности наибольший её уровень проявляется в ситуациях, которые моделируют отношения между детьми и родителями такие как: «Игра со старшими детьми», «Игнорирование», «Игра с младшими детьми», «Изоляция». Можно сделать вывод, что дети данной группы имеют проблемы общения со сверстниками, в налаживании контактов со взрослыми.

Для детей со средним уровнем тревожности характерен негативный выбор в ситуациях, направленных на выявление детско – родительских отношений.

Таким образом, причинами возникновения тревожности у дошкольников являются проблемы в детско – родительских отношениях, а также в отношениях со сверстниками.

Благодаря методике для диагностики внутриличностного конфликта самооценочного типа (самооценка, притязания) «Лесенка» В.Г. Щур был сделан вывод, что заниженная самооценка наблюдалась у детей с высокой тревожностью, а адекватная в большей степени была у детей со средним индексом тревожности.

Таким образом, результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, говорят о необходимости организации и проведении коррекционно-развивающей работы по снижению тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Коррекционная работа с тревожными детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР должна быть направлена на повышение самооценки, снятие мышечной напряженности и обучению ребенка управлять своим эмоциональным состоянием.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Васильева, Е. В. Особенности тревожно – фобических состояний у дошкольников с различными видами дизонтогенеза в условиях адаптации к дошкольному учреждению :автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Васильева. М. , 2007. 23 – 26 с

2. Винникова, Е.Л. и др. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е.Л. Винникова, Е.С. Слепович // Дефектология. 1999. №1. С.18 – 24

3. Локтева, Е. В. Формирование социально – коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития :автореф. дисс. канд. пед. наук / Е. В. Локтева. М. : [б.и.], 2007. – 23 с.



4. Макшанцева, Л. В. Изучение психологических особенностей тревожности детей дошкольного возраста с нормативным и нарушенным развитием / С. М. Валявко, Л. В. Макшанцева, Л. В. // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей / под ред. Е. С. Романовой, С. М. Валявко. М. :Спутник – плюс, 2010.

5. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук. СПб.: Речь, 2006. 400 с.

6. Расщевска, М.Ч. Особенности эмоционально – волевой сферы детей 6 – 10 – летнего возраста с разным уровнем умственного развития / М.Ч. Расщевска // Сравнительная динамика развития детей: Сборник научных трудов. Рига, 1986. С. 49 – 61.

© К.С. Акимова, 2022–04

УДК 376.42

**Г.А. Баранова,**  
*ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»  
, г. Тула, Россия*

**Т.Н. Овсянникова**  
*ГОУ «Тульский областной центр образования» (отделение № 2),  
г. Тула, Россия*

### **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности организации процесса повышения квалификации учителей профессионального трудового обучения по решению проблемы формирования социальных и технических навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках технологии. Приведены примеры организации коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** повышение квалификации учителей профессионального трудового обучения; формирование социальных и технических навыков; навыки социально-адаптированного поведения; профессионально-трудовое обучение; коррекционно-педагогическая работа; дети с интеллектуальными нарушениями; разноуровневые тестовые упражнения.

## TEACHER TRAINING TO SOLVE THE PROBLEM OF THE FORMATION OF SOCIAL AND TECHNICAL SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES IN TECHNOLOGY LESSONS

*Abstract.* The article discusses the features of the organization of the process of professional development of teachers of professional labor training to solve the problem of the formation of social and technical skills in children with disabilities in technology lessons. Examples of the organization of correctional and pedagogical work with children with disabilities are given.

**Keywords:** training of teachers of vocational employment training; the formation of social and technical skills; vocational education; correctional and pedagogical work; children with intellectual disabilities; exercise.

В практике социально-правовой защиты детства выделяется ряд категорий детей, являющихся наименее защищенной частью общества. Среди них особую группу составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Одним из способов улучшения качества жизни ребенка с ОВЗ является повышение уровня его социальной адаптации в обществе, что возможно только при определенном объеме знаний об обществе и умении достойно жить в нем. Усвоение ребенком принятых в обществе социальных норм и правил происходит через социализацию.

«Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя усвоение личностью социального опыта путем вхождения его в социальную среду, систему социальных связей» [5, с.397]. Формирование у обучающихся с ОВЗ социальных навыков, включение их в существующую систему общественных отношений требует от педагогов, занимающихся данной категорией детей, компетентных решений и действий. Основная задача школы – социальная адаптация обучающихся с ОВЗ, подготовка их к самостоятельной жизни и труду.

Трудности решения этой задачи в первую очередь обусловлены недостатками психофизического развития, которые свойственны учащимся коррекционной школы VIII вида. Поэтому первоочередной задачей является создание оптимальных условий для формирования навыков социально - адаптированного поведения обучающихся и максимальному преодолению недостатков познавательной деятельности и эмоционально – волевой сферы воспитанников, что позволит ребенку активнее включаться в социальную среду, адекватно действовать в различных ситуациях. Большую роль играет в этом профессионально-трудовое обучение, где воспитанники не только осваивают азы будущей профессии, но и приобретают навыки поведения в трудовом коллективе, учатся общаться, совместно работать [3].

Одна из важных задач учителя технологии – развитие мотивационной сферы школьников, в частности социальных мотивов, и создание тем самым

необходимых предпосылок для подготовки их к общественно полезному труду. Общее недоразвитие психики обучающихся, выражающееся в нарушении познавательной деятельности, сказывается отрицательно на отношении к трудовой деятельности, процесс которой они воспринимают своеобразно.

Весь процесс трудового обучения связан с коррекционной работой, направленной на преодоление недостатков психического развития учащихся. «Развитие социальных мотивов в процессе трудовой деятельности зависит в значительной степени от направляющей и мобилизующей роли учителя» [4, с. 62]. Организуя и направляя деятельность воспитанников, он тем самым открывает перед ними перспективу достижения положительных результатов.

Учитывая индивидуальные возможности и интересы ребят, педагоги обращают внимание на то, чтобы, выполняя задания, обучающиеся испытывали посильные для них трудности, иначе они не будут стимулировать их к активной деятельности [1].

Развитию социальных навыков способствует организация трудового процесса по бригадному методу, как это происходит в производственных условиях. Например, на уроках технологии по швейному и столярному делу в 5 классах проводится работа по бригадному методу с пооперационным разделением труда. Воспитательный эффект особенно велик тогда, когда сами обучающиеся принимают участие в организации трудового процесса и в оценке полученных результатов.

Каждое такое занятие начинается с выбора детьми бригадира и контролера и распределением операций между членами бригады. Бригаду возглавляет бригадир, контроль над правильным выполнением операций и соблюдением правил техники безопасности во время работы возлагается на контролера. Задача контролера - дать оценку работы каждой швеи или столяра и своей собственной работы как контролера.

Как показывают наблюдения, такая организация урока оказывает положительное воспитательное влияние на формирование социальных навыков обучающихся. Это находит свое выражение в том, что обучающиеся со временем более критически относятся к своим результатам, проявляют большую активность и заинтересованность в достижении лучших показателей, понимают, что результаты их труда и соблюдение правил техники безопасности влияют на показатели работы бригады.

Мнение коллектива – очень важный фактор в развитии социальных навыков обучающихся. Индивидуальное стремление и перспективы каждого ребенка педагоги связывают со стремлением и перспективами всего ученического коллектива. Вместе с тем большое внимание они обращают на то, чтобы намечаемые обучающимися планы и перспективы на будущее были тесно увязаны с настоящими практическими делами, с тем, что они делают повседневно. Только в этом случае их желания приобретут действенный характер. Работу по воспитанию социальных навыков педагоги проводят с учетом индивидуальных особенностей каждого из школьников[2].

Наблюдение за школьниками на уроках технологии показывают, что существенным недостатком в их трудовой деятельности является то, что они не

могут самостоятельно без помощи учителя справиться с поставленной трудовой задачей, что затрудняет процесс социализации. Неправильное отношение учеников к трудовым заданиям определяется в ряде случаев недостаточным развитием мыслительных процессов. Часто ученик не в состоянии установить необходимые связи и отношения и наметить обоснованный план действия, не стремится получить реальные и значимые результаты, а формально выполняет отдельные операции, имеющие какое-либо отношение к предложенному заданию. Во избежание этого в процессе обучения необходимо следить за тем, чтобы задания были достаточно конкретны, понятны и посильны для каждого ребёнка, Школьников необходимо научить: ориентироваться в трудовом задании; определять, какие материалы и инструменты необходимы для выполнения данной работы; уметь составлять план предстоящей работы.

Успешность трудовой деятельности обучающихся во многом зависит от характера инструктажа. В ряде случаев школьники с интеллектуальной недостаточностью оказываются не в состоянии самостоятельно реализовать сформулированную в общей форме инструкцию о цели и характере деятельности. Если их внимание специально не фиксировать на связях и отношениях, с учетом которых задание должно выполняться, они игнорируют многие из них, отклоняясь от конечной цели работы. Это негативно сказывается на формировании социальных навыков, расхолаживает мотивационную сферу деятельности, приучает ребёнка относиться к заданию кое-как. Чтобы этого не происходило, учитель сопровождает показ изготовления изделия подробными объяснениями и указаниями, как следует конкретно выполнять ту или иную трудовую операцию, на что именно обращать внимание при ее осуществлении. Если задание относительно сложное, кроме подробных объяснений и указаний педагог оказывает необходимую помощь в процессе самой деятельности, заключающуюся в контроле и корригировании выполняемых операций, допускаемых ошибок и неточностей в работе [3].

Коррекционное воздействие играет очень важную роль в достижении успешных результатов. Для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью характерно неумение рационально организовать свою работу. На уроках трудового обучения, например, это обнаруживается при разметке контура детали на обрабатываемом материале и деталей кроя изделия. Так, на одном из уроков столярного дела обучающиеся V класса должны были выполнить на заготовке разметку подставки для цветов, а затем выпилить ее. На уроках швейного дела обучающиеся V класса должны были выполнить образец накладного кармана с отворотом, предварительно выполнив крой необходимых деталей по шаблонам.

Оказалось, что многие ученики не могут правильно и рационально расположить шаблоны деталей изделия на заготовке. Контурные располагались на ней несимметрично и были далеко отодвинуты от левого и нижнего краев, в результате чего изделие получалось уже или короче, чем это требовалось. Разработанные учителями коррекционно-развивающие упражнения («Кто больше разметит деталей?», «У кого больше деталей живет на заготовке?», «У

кого меньше обрезков?», «Где живет 1см (2см)?») помогают детям в дальнейшем рационально организовывать свою работу и справляться с трудовым заданием без помощи учителя. Очень важно научить ребят пользоваться линейкой, угольником, циркулем и другими необходимыми при разметке инструментами. Эти навыки пригодятся им не только в производственной деятельности, но и в быту.

Большое внимание на уроках профессионально-трудового обучения учитель уделяет развитию у детей ритма и темпа деятельности. Это необходимо для того, чтобы они были в состоянии правильно выполнять такие трудовые операции, такие как резание, строгание, пиление, сверление, не обязательно связанные со столярным или швейным делом.

Следует отметить, что у детей с ОВЗ усвоение трудовых знаний, умений и навыков и применение их на практике, а также их перенос в новые условия затруднены из-за недостаточного развития интеллектуальных способностей, формирующихся на основе обобщения. Школьники затрудняются переносить ранее усвоенный опыт в новые условия из-за недостаточного развития пространственных представлений.

В ряде случаев сообщаемые на уроках профессионально-трудового обучения знания плохо усваиваются учениками из-за того, что в наглядном материале они воспринимают лишь конкретные признаки и качества его. Отвлеченные признаки, характеризующие связи и отношения между отдельными частями материала или отличия данного материала от другого сходного, но не идентичного с ним, не осознаются учениками.

Учителя технологии разработали и активно используют в своей работе разноуровневые тестовые упражнения, коррекционно-развивающие игры, что помогает обучающимся коррекционной школы преодолевать эти трудности.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Баранова Г.А. – Подготовка педагога к реализации деятельностного подхода в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – М. – 2016. – № 9 (54). – С. 9 – 15.

2. Баранова Г.А. – Подготовка педагога к реализации коррекционно-развивающих технологий в образовательном процессе современной школы в условиях инклюзивной практики // В сборнике: III Международные научные чтения (И.И. Ползунова). – Сборник статей международной научно-практической конференции. Европейский фонд инновационного развития. – М. – 2016. – 375 с.

3. Воронкова В.В. – Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида (пособие для учителя). – М.: Флинта, 2014. – 145 с.

4. Костюк А. В. Психолого-педагогические технологии формирования навыков социального поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: методические рекомендации. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2013. – С.62.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка // Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 2007. – С. 397.

© Г.А. Баранова, Т.Н. Овсянникова, 2022-03

УДК 376.4

**О.В. Безрукова**

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

### **СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.** В статье отражаются специфические особенности произвольной памяти у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Известно, что по состоянию мышления такие дети способны освоить программу основной и даже средней школы. Именно в младшем школьном возрасте закладывается основа для последующей образовательной деятельности ребенка, ключевую роль в этом процессе играет память.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, память, произвольность, младшие школьники.*

**O.V. Bezrukova**

### **SPECIFIC FEATURES OF ARBITRARY MEMORY OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL AGE**

***Abstract.** The article reflects the specific features of arbitrary memory in children with mental retardation of primary school age. It is known that, according to the state of thinking, such children are quite capable of mastering the program of primary and even secondary school. It is at primary school age that the foundation is laid for the subsequent educational activity of the child, and memory plays a key role in this process.*

***Keywords:** mental retardation, memory, arbitrariness, junior schoolchildren.*

Возможности памяти определяют возможности усвоения информации для ее последующей переработки и «включения» в картину мира. Именно уровень развития памяти определяет возможности обучения ребенка. Поэтому изучение вопросов памяти, ее развития, особенно у младших школьников с пограничными нарушениями интеллекта, представляется актуальным.

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) применяется по отношению к детям, имеющим функциональную недостаточность либо минимальные органические повреждения ЦНС, либо нарушенное функционирование вследствие педагогической запущенности. Характерные

особенности ЗПР – незрелость эмоционально – волевой сферы, недоразвитие когнитивной сферы, нарушения основных психических функций и процессов. Однако в отличие от умственной отсталости, нарушения эти в большинстве случаев подлежат коррекции либо компенсации[3].

Проблема детей с ЗПР впервые в отечественной педагогике поднималась ещё в конце позапрошлого века. Этой проблемой занимались В.П. Кащенко, А.И. Граборов, П.П. Блонский и др. Была выявлена категория детей, у которых признаки умственной отсталости проявлялись частично. В советской педагогике и дефектологии эти дети стали объектом внимания во второй половине XX века, когда начала активно прорабатываться проблема неуспевающих детей. Выяснилось, что среди неуспевающих детей 30% детей имеют умственную отсталость, 20% имеют отклонения эмоционально – волевой сферы при сохранных интеллектуальных функциях, а оставшиеся 50% детей имеют сниженные интеллектуальные функции в неявно выраженной форме. Такие термины, как «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» были предложены Г.Е. Сухаревой именно для этой группы детей[3].

Для детей с ЗПР характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности. В отличие от детей с умственной отсталостью, дети с ЗПР в большинстве своём принципиально способны освоить программу основной общеобразовательной школы, однако для этого им требуется создание особых психолого-педагогических условий, проведение работы по коррекции и компенсации дефицитарных функций. У детей с задержкой психического развития страдают в первую очередь память, внимание, работоспособность, аффективно – волевая сфера, что препятствует полноценному использованию и развитию интеллектуальных возможностей ребенка.

С точки зрения, озвученной А.Р. Лурия, память представляет собой запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов из предыдущего опыта, что предоставляет человеку возможность накапливать информацию и использовать в своей деятельности следы предыдущего опыта, даже после исчезновения явлений их спровоцировавших. За любые виды закрепления знаний и навыков для последующего их использования отвечает память. Согласно культурно – исторической концепции Л.С. Выготского, развитие человека представляет собой процесс усвоения культурно – исторического опыта человечества. И это усвоение происходит именно благодаря памяти. [4].

В структуре памяти выделяют произвольную память и произвольную. Произвольная память обеспечивает запоминание впечатлений вне зависимости от воли и желания человека. Произвольное запоминание отличается тем, что предполагает сознательное приложение волевых усилий к тому, чтобы запомнить что – либо. Иными словами, произвольная память является процессом, опосредованным волей. К возрасту начала школьного обучения у детей происходит качественное изменение всех психических процессов, в части произвольности ребёнок учится сознательно пользоваться возможностями своего мозга. Это касается и внимания, и восприятия, и памяти. Проблема заключается

в том, что подавляющее большинство детей с ЗПР имеют нарушения волевой регуляции, и развитие опосредованности психических процессов у них происходит позднее, чем у нормотипичных детей. А при церебрально – органической форме ЗПР отмечаются и органически обусловленные нарушения произвольности процессов [3].

С точки зрения Е.А. Аксёновой и О.В. Черниченко, именно произвольная память является наиболее поражённым процессом у детей с ЗПР [1]. Но когда речь заходит о произвольном запоминании – возникают проблемы. Ребёнок с ЗПР на уроке не может выдержать более 15 минут, он не может принять мнемическую задачу, сконцентрироваться на чём – то важном. Поэтому в процессе обучения, если не применять специальные технологии, большая часть информации не усваивается ребёнком.

К общим недостаткам мнемических процессов у детей с ЗПР относят небольшой объём памяти и краткосрочный характер запоминания [3].

Более детальный анализ, проведённый в работах психологов, дефектологов и педагогов, позволяет выявить нарушение механизмов развития произвольной памяти.

И.В. Алдошина отмечает у младших школьников с ЗПР несформированность техник запоминания, таких, как повторение, осмысливание, конструирование различных ассоциаций, при том, что у нормотипичных детей эти техники развиваются [2].

Следующая особенность, отмеченная рядом специалистов – это преобладание зрительной памяти над вербальной. Это связано с преобладанием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Т.е. дети не запоминают информацию, поданную без наглядности. Однако при этом пространственное мышление нарушено, поэтому пространственная память в значительной степени страдает [3].

Когнитивные процессы протекают у таких детей замедленно. И.В. Алдошина в своём исследовании выявила, что при запоминании сообщения по частям, ребёнок с ЗПР запоминает первую часть сообщения, но когда думает над запоминанием второй части, обнаруживается, что первую часть он уже забыл [2].

Ещё одна особенность, отмеченная И.В. Алдошиной, С.Ш. Умхасевой и др. – неразвитость процессов опосредованного запоминания. У детей с ЗПР слабо развита система ассоциативных связей [5].

Таким образом, у детей с ЗПР существует целый ряд специфических особенностей развития памяти, которые выражаются в следующем: небольшой объём памяти и краткосрочный характер запоминания, неразвитость волевых предпосылок к запоминанию, неспособность принять мнемическую задачу, неразвитость ассоциативной памяти, доминирование зрительной памяти над другими видами, несформированность пространственной памяти. Выявленные особенности говорят о том, что эффективными способами коррекции и компенсации в начальной школе является использование наглядности и методов, которые создают мотивацию к запоминанию (например, игр). Также возможно использовать опору на произвольное запоминание.



### ***Список использованных источников и литературы***

1. Аксенова, Е. А. Особенности формирования и развития мнемических процессов у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Аксенова, О. Ф. Черниченко // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : Материалы VII Международной научно – практической конференции, Орёл, 09–10 апреля 2020 года / Под редакцией А.И. Ахулковой. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. – С. 24 – 26.

2. Алдошина, И. В. Особенности памяти детей с задержкой психического развития / И. В. Алдошина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : Материалы VII Международной научно – практической конференции, Орёл, 09–10 апреля 2020 года / Под редакцией А.И. Ахулковой. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. – С. 26 – 28.

3. Михаш С.В. Исследование познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития в России и за рубежом // Скиф. 2021. №2 (54). – С. 62 – 65.

4. Нурова, М. А. Классификация видов памяти, их характеристика / М.А. Нурова, Л.В. Мамедова // Вестник науки и образования. 2020. №21 – 1 (99). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya – vidov – pamyati – ih – harakteristika](https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya_-_vidov_-_pamyati_-_ih_-_harakteristika) (дата обращения: 25.03.2022).

5. Умхаева, С. Ш. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / С. Ш. Умхаева, М. З. Газиева // Шаг в науку : Сборник материалов IV Международной научно – практической конференции с участием студентов, Грозный, 15 октября 2021 года. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2021. – С. 408 – 411.

© О.В. Безрукова, 2022 – 03

**А.К. Вектина,  
Т.С. Верхотурцева**  
*Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия*

## **АНИМАЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

***Аннотация.** В статье представлен один из популярных методов оказания психологической помощи и коррекционного воздействия на детей старшего дошкольного возраста, имеющих отклонения в психическом и/или физическом развитии посредством занятий с психологом – дефектологом. Авторами выявлены положительные стороны влияния данного метода на психологическое состояние воспитанников специальных дошкольных учреждений.*

***Ключевые слова:** анималотерапия, психология, дети с ограниченными возможностями здоровья, психокоррекция.*

**A.K. Vektina,  
T.S. Verkhoturitseva**

## **ANIMAL THERAPY AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES**

***Annotation.** The article presents one of the popular methods of providing psychological assistance and corrective influence on children of senior preschool age who have deviations in mental and / or physical development through classes with a psychologist – defectologist. The authors revealed the positive aspects of the influence of this method on the psychological state of pupils of special preschool institutions.*

***Keywords:** animal therapy, psychology, children with disabilities, psychocorrection.*

В настоящий момент показатели здоровья населения Российской Федерации крайне критичны. Согласно результатам, исследования по этой теме касаются людей, относящихся абсолютно ко всем возрастным группам, а в особенности детей. В то же время по этой причине, в России, как и во всём мире, наблюдается тенденция увеличения рождаемости детей с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «дети с ограниченными возможностями» подразумевает ту категорию лиц, качество жизнедеятельности которой характеризуется

различными ограничениями, либо отсутствием способностей к осуществлению определённых видов деятельности в соответствии с возрастной нормой [2].

Во второй половине XX века частота выявления отклонений в психофизическом развитии детей в нашей стране возросла в 2 раза, и по предоставленным данным составляет от 6 до 9%. При сохранении подобной тенденции жизненные перспективы населения крайне пессимистичны. Для того чтобы ребенок с ограниченными возможностями ощутил себя полноценным членом общества, необходимо ещё с раннего возраста создавать условия для успешного преодоления ограничений, встречающихся в его жизни и предоставлять ему в равной мере с нормально развивающимися сверстниками возможности включения в общество.

Современная образовательная система Российской Федерации, формирует уровень гуманности к детям с ограниченными возможностями здоровья, руководствуясь гуманистической направленностью, с целью личностного прогресса. В интересах общества развивается и функционирует сеть реабилитационных центров и увеличивается число коррекционных образовательных учреждений.

Основная проблема для детей с ОВЗ, возникающая ещё в дошкольном возрасте — это получение знаний о мире, в котором мы существуем, понимание себя, как части живой природы. В таком случае, контакт с представителями природного мира будет служить ребенку тренировкой навыков выстраивания социального контакта и получения нового эмоционального опыта.

Одним из средств коррекции и подавления негативных эмоциональных состояний является психологическая работа, основой которой является включение в психотерапевтический процесс представителей животного мира.

Анималотерапия, известная также как зоотерапия — это нестандартный метод психологической помощи, при реализации которого, животные и их обозначения применяются в качестве психотерапевтического средства. Такой способ является уникальным среди других психотерапевтических средств, и не менее действенным, чем другие способы [3].

В основе анималотерапии лежит перенос своей заботы и внимания к еще более беззащитным, слабым и нуждающимся в любой помощи объектам. Подобная практика ухода за животными нашла своё применение в «живых уголках» детских образовательных и коррекционных учреждений. Что позволяет воспитанникам таких учреждений, ощутить собственную значимость [5]. Образовательный и воспитательный процесс с использованием зоотерапии может осуществляться в необычной, но более интересной для детей форме. Важным условием является доступность и комфортная обстановка «живого уголка» для детей с ОВЗ и создание мотивации для посещения данной зоны.

Перечисляя коррекционную и воспитательную работу важно учитывать и психологическую составляющую. По мнению психологов, именно на территории «живого уголка» ребенок более раскрепощен и чувствует себя спокойней, ему проще поделиться со специалистом тревожащими проблемами

и поговорить на темы, которые его волнуют, интерпретировать своё поведение на поведение представителя животного мира [5].

Известный психолог Зигмунд Фрейд считал, что с помощью анималотерапии можно обнаружить двойственные установки ребенка, которые выражаются в боязни какого-то определенного животного, наличии различных фобий, связанных с представителем животного мира, а также в наличии интереса и подражания объекту [6].

Подобные двойственные чувства ученый связывал ни с чем иным как с замещением в психике ребенка тех чувств, которые он испытывает к своим родителям. Благодаря такому замещению происходит разрешение внутренних психических конфликтов. Правильно оказанная в таких случаях психологическая помощь со стороны специалиста позволяет сохранить показатели психоэмоционального состояния ребенка в норме, не нарушая уже достигнутый показатель.

В случае если образовательное учреждение не имеет возможности предоставить «живой уголок», специалисты используют в своей работе адаптированный под особенности и возможности ребенка метод анималотерапии. Например, использование различных карточек с изображениями представителей животного царства, в том числе и анимированных при помощи мультимедийных средств в ОУ, мягкие игрушки и другие дидактические материалы.

Анализируя значение анималотерапии в психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, стоит обратить внимание на функции зоотерапии, некогда выделенные в работе «Экологическая педагогика и психология» Сергеем Дмитриевичем Дерябо и Витольдом Альбертовичем Ясвиным:

1. Психофизиологическая функция. Данная функция предполагает нормализацию работы нервной системы, снижение стресса и уровня агрессии, благодаря взаимодействию ребенка с животными. Наблюдается снижение уровня тревожности и напряжения – эмоционального и психологического. Так, метод наблюдения, часто применяемый в условиях анималотерапии, способствует расширению границ эмоционального спектра ребенка. Признаки проявления эмоций – отрицательных и положительных – становятся более понятными, узнаваемыми и социально-приемлемыми. По мнению психологов, в ходе общения с животным у ребенка происходит проекция своих страхов, перенос чувства неполноценности, неуверенности и проблем на отношение к объекту.

2. Психотерапевтическая функция. Взаимодействие детей с животными может существенным образом способствовать гармонизации межличностных отношений. Кроме того, представители животного мира способствуют успешному усвоению дошкольниками моральных ценностей (представление о добре и зле) и этических норм.

3. Функция реабилитации. Контакты с животными и растениями являются своего рода дополнительным каналом, через который осуществляется

взаимодействие «особенного» ребенка с миром, окружающим его, что, безусловно, способствует его психической и социальной реабилитации.

4. Функция удовлетворения потребности в компетентности. Данный вид потребности в человеческом сознании обозначается формулой «я могу» и выражает успех, наличие способностей и склонностей к определенному виду деятельности. Развитие данной функции является одним из важнейших этапов для удовлетворения потребностей человека.

5. Функция самореализации. Согласно данным психологов Абрахама Маслоу и Артура Владимировича Петровского, среди жизненно важных потребностей человека являются: потребность в реализации своего внутреннего потенциала и потребность быть значимым для других, представленным в их жизни и в их личности. Контакт с миром природы на ранних этапах развития позволяет ребенку опосредованным образом удовлетворить эту потребность.

6. Функция общения. Удивительно, но одной из важнейших функций, которую осуществляют животные и растения в процессе взаимодействия человека с ними – функция общения. Как известно, большинству детям с ограниченными возможностями свойственны трудности в общении с людьми, в частности из-за чрезмерной замкнутости, повышенного уровня агрессии неумения выразить эмоции в отношении окружающего мира. Также, «особенны» дети чаще всего имеют скудный словарный запас, различные нарушения речи, нарушения мелкой моторики, что затрудняет их социализацию [1, 4].

Развитие и совершенствование всех вышеперечисленных функций с помощью программного и целевого метода, с использованием имеющихся ресурсов и получения результатов конкретного направления, будет способствовать решению основной задачи анималотерапии — расширению дополнительных возможностей в личностно-поведенческом направлении деятельности взрослых и детей с ограниченными возможностями, обогащению социально адаптированного поведенческого репертуара через наблюдение, обучение и тренировку.

Таким образом, использование метода анималотерапии в коррекционно-психологической работе с детьми с ОВЗ, особенно в старшем дошкольном возрасте, позволит заложить основы формирования личности ребенка, создавая все условия для включения в дальнейший образовательный процесс и успешной социальной интеграции.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Дерябо, С.Д, Ясвин., В.А. Экологическая педагогика и психология/ Дерябо, С.Д, Ясвин, В.А – Ростов–на–Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 480 с.

2. Лавринова А.И., Мицан Е.Л. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования// В сборнике: Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям. Сборник научных трудов по результатам Всероссийской с международным участием научно-практической

конференции. Магнитогорск, 2021. С. 193-196.

3. Мицан Е.Л., Магдиева Л.Ф., Короткова Е.А. Анималотерапия как метод коррекции нарушений детей с аутизмом// В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 98-101.

4. Мицан Е.Л., Скрипник Я.А., Боблетер Д. Развитие коммуникативных навыков у современных дошкольников // В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Магнитогорск, 2021. С. 201-205.

5. Плотникова А.С., Мицан Е.Л., Вертячих Д.В. Иппотерапия как метод лечения детей с ДЦП// в сборнике: Защита детства: проблемы, поиски, решения. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. И.В. Иванченко. Москва, 2021. С. 482-484.

© А.К. Вектина, Т.С. Верхотурцева, 2022-04

УДК 376.4

**Т.Е. Голубович**

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы у младших школьников с задержкой психического развития, выделяются уровни самоконтроля эмоциональных состояний. Предлагается комплекс коррекционно-развивающих занятий с использованием метода арт-терапии для коррекции эмоциональных нарушений у данной категории детей.

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста, задержка психического развития, эмоциональная сфера, арт-терапия.

**T.E. Golybovich**

### **THE USE OF ART THERAPY IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ZPR**

*Abstract.* This article examines the features of the emotional sphere in younger schoolchildren with mental retardation, highlights the levels of self – control of

*emotional states. A complex of correctional and developmental classes using the method of art therapy for the correction of emotional disorders in this category of children is proposed.*

**Keywords:** *preschool children, mental retardation, emotional sphere, art therapy.*

Модернизация дошкольного образования подразумевает обновление содержания образования в целом и переориентацию деятельности педагога-психолога в том числе. Основным приоритетом деятельности педагога-психолога становится обеспечение формирования психолого-педагогических условий, способствующих реализации основной общеобразовательной программы детского сада. Цели и задачи поставленные перед педагогом-психологом детского сада реализуются при помощи психолого-педагогических технологий – это последовательность организационных форм работы с воспитателями, родителями и детьми, обеспечивающая комплексное сопровождение психологического развития ребенка в детском саду и координацию усилий всех участников образовательного процесса. Таким образом основной целью работы ПМПК в ДОУ является выстраивание правильной траектории психолого-педагогического сопровождения, направленной на развитие дошкольников.

Сопровождение ребенка в процессе дошкольного обучения предполагает реализацию следующих принципов:

1. Следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном этапе его жизненного пути.
2. Сопровождение опирается на те психические личностные достижения, которые реально есть у ребенка и составляют уникальный багаж его личности. Психологическая среда не несет в себе влияние и давления. Приоритетность целей, ценностей, потребностей развития внутреннего мира самого ребенка.
3. Ориентация деятельности на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми и самим собой, совершать личностно значимые позитивные жизненные выборы.

В своей работе я определяю психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности, которая представлена на слайде направленную на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе. Специфика же работы психолога состоит в том, что он должен не только владеть различными современными технологиями, методами и приемами в коррекционно-развивающей работе, но и уметь их комбинировать и модифицировать, в зависимости от особенного развития детей дошкольного возраста.

Для коррекционно-развивающих занятий я подбирала такие технологии, которые одновременно обеспечивали бы эмоционально-волевое развитие детей и интеллектуальное. Из опыта работы я определила, что такой наиболее эффективной коррекционной технологией является арт-терапия. Основа коррекционного воздействия арт-терапии – подключение дополнительных

анализаторов, построение работы на основе принципа полимодальности, что создает дополнительные возможности компенсации ассоциативных связей в головном мозге.

У арт-терапии есть преимущества, которые делают её конкурентоспособной среди остальных коррекционных технологий это:

- арт-терапевтическая среда психологически безопасна, безоценочна, свободна;

- продукт творчества человека – это форма объективации состояния человека, что позволяет дать ретроспективную оценку, проследить динамику;

- арт-терапия создает возможности осознания собственной ценности и ценности других, возможности включения человека в групповую деятельность, открытие коллективного опыта, осознания того, как собственная личность влияет на других;

- арт-терапия является средством невербального общения.

Выбор методов и приемов в арт-терапии я определяю исходя из:

- возрастных, индивидуальных особенностей и возможностей детей;

- с учётом их интересов и склонностей;

- особенностей и степенью отклонений в их развитии;

- в соответствии целям и задачами коррекции;

Существуют различные виды и методы арт-терапии, в своей практике я использовала следующие: изотерапия; песочная терапия; игротерапия; сказкотерапия; музыкотерапия.

**Музыкотерапия.** Использование музыки на занятиях с ребенком в любом виде: прослушивание записи, выполнять движения под музыку, использовать в релаксации, психогимнастики,

**Сказкотерапия.** В основе ее лежат сказки с различным смыслом. Дети прослушивают и обсуждают, продолжают сказку за психологом, придумывают самостоятельно, обыгрывают сказку. Очень много вариантов работы со сказкой.

**Игротерапия** – спонтанное самовыражение в игре, позволяет ребёнку освободиться от болезненных внутренних переживаний; способствует включиться волевым механизмом и позитивным изменениям на поведенческом уровне. Для игры предлагаю мягкие игрушки, куклы Бибабо, мелкие игрушки.

**Изотерапия** один из наиболее распространенных видов арт-терапии. В данном случае воздействие на развитие ребёнка осуществляется посредством изобразительной деятельности.

Проведение изотерапии может, осуществляется посредством разнообразных материалов (краски, карандаши, песок) и форм (на мокром листе, кляксография и т. д)

**Песочная терапия.** Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Во-первых, игры с песком стабилизируют эмоциональное состояние. Во-вторых, развивается тактильно-кинестетическая чувствительность и мелкая моторика рук. Ребёнок учится прислушиваться к себе, осознавать и проговаривать свои ощущения. А это, в свою очередь, способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти, образного и



пространственного мышления, пробуждение творческого потенциала ребёнка, а так же улучшает работу мозга.

Как показывает мой педагогический опыт, использование арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ повышает мотивацию, способна значительно оптимизировать развитие ребёнка. Из наблюдения можно сказать, что совместная деятельность педагога и ребенка, включающая арт-терапевтические технологии, даёт воспитательный, развивающий и обучающий эффект. Арт-терапия помогает устанавливать отношения в детском коллективе. Арт-терапия позволяет ребенку познавать себя и окружающий мир. В художественном творчестве дошкольник воплощает свои эмоции, чувства. Арт-терапия является хорошим способом социальной адаптации. Наибольшее значение это имеет для детей – инвалидов.

Арт-терапия в основном использует средства невербального общения. Это очень важно для детей плохо говорящих, которым сложно выразить свои мысли в словах.

Результаты использования арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР

1. Повышение мотивации, что способно значительно оптимизировать развитие ребёнка.

2. Совместная деятельность педагога и ребенка, включающая арт-терапевтические технологии, даёт воспитательный, развивающий и обучающий эффект.

3. Арт-терапия помогает устанавливать отношения в детском коллективе, познавать себя и окружающий мир.

4. В художественном творчестве ребенок – дошкольник воплощает свои эмоции и чувства.

5. Арт-терапия является хорошим способом социальной адаптации.

У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии эмоциональной сферы, что в свою очередь влияет на развитие основных компонентов познания: на ощущение, восприятие, память, мышление. В результате неблагополучия в сфере межличностных отношений у детей создается отрицательное представление о самом себе: они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности. Эти факторы влияют на ухудшение восприятия ребенком образовательных программ и как следствие ведут к отставанию в обучении.

При регулярном применении творческих методик в индивидуальной или групповой работе с детьми специалисты выявляют положительную динамику в развитии детей. В системе коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития можно выделить основные направления использования арт-терапии:

– психофизиологическое, связанное с коррекцией психосоматических нарушений;

– психотерапевтическое, связанное с воздействием на когнитивную и эмоциональную сферу;

– психологическое, выполняющее катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции;

– социально – педагогическое, связанное с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно – эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве.

Активное использование специалистом в работе с детьми с ЗПР арт-терапевтических методик ведет к коррекции познавательной деятельности ребенка, развитию его общения со сверстниками, благоприятному формированию личности. А также творческая работа пробуждает интерес ребенка к искусству, развивает креативное мышление и способствует снятию эмоционального напряжения.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2001. 224 с.

2. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2004. 26с.

3. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 168 с.

4. Попова С.С. Особенности эмоциональной сферы и методы диагностики эмоционального развития у старших дошкольников с задержкой психического развития // Молодой ученый, 2011. №1. С.221-224.

5. Лебедева Е.Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. М.: Классикс Стиль, 2004. 72 с.

6. Копытин А. И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-Центр, 2007. 197 с.

7. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Генезис, 2007. 78 с.

*©Т.Е. Голубович, 2022 – 03*

Г.В. Ильина,  
А.Д. Егупова

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

## ПСИХОГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

*Аннотация:* в статье уточнены основные понятия (гиперактивность, гиперактивный ребенок, психогимнастика, психоэмоциональное состояние). Психогимнастика обозначена как коррекционная технология выравнивания психоэмоционального состояния гиперактивного ребенка. Разработан комплекс занятий по психогимнастике для гиперактивных детей с учетом методических рекомендаций для педагогов и родителей.

*Ключевые слова:* психогимнастика, психоэмоциональное состояние, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, коррекционные технологии, комплекс занятий, старший дошкольник.

G.V. Pyina,  
A.D. Eguпова

## PSYCHOGYMNASTICS AS A MEANS OF CORRECTING DISORDERS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

*Abstract:* the article clarifies the basic concepts (psychogymnastics, psychoemotional state, hyperactive child). Psychogymnastics is designated as a correctional technology for leveling the psychoemotional state of a hyperactive child. A set of psychogymnastics classes for hyperactive children has been developed, taking into account methodological recommendations.

*Keywords:* psychogymnastics, psychoemotional state, attention deficit hyperactivity disorder, correctional technologies, complex of classes, senior preschooler.

На сегодняшний день увеличилось число гиперактивных детей дошкольного возраста. 20% детей в ДОО в России страдают СДВГ по данным российского психологического центра изучения и коррекции поведенческих реакций. Возникновение и закрепление гиперактивности наряду с такой немаловажной проблемой, как дефицит внимания может сподвигнуть специалистов к постановке многим детям такого диагноза, как СДВГ. СДВГ относится к нейроонтогенетическим расстройствам в МКБ – 11.

Обозначим ряд причин, Из-за которых увеличивается количество данной категории детей: отсутствие внимания со стороны членов семьи к ребенку; психофизиологические особенности детей, связанные с особыми возможностями здоровья (ОВЗ); слабая коммуникация и социализация детей дошкольного возраста; неспособность ребенка адаптироваться к общественным нормам Из-за беспокойства, расторможенности, повышенной активности и др.

Пути решения данной проблемы мы видим в: уточнении основных понятий: психогимнастика, психоэмоциональное состояние, гиперактивный ребенок, здоровьесберегающая технология; рассмотрении психогимнастики как коррекционной технологии выравнивания психоэмоционального состояния гиперактивного ребенка; разработке комплекса занятий по психогимнастике для гиперактивных детей с учетом возрастных особенностей с учетом методических рекомендаций по реализации занятий психогимнастикой с гиперактивными детьми среднего и старшего дошкольного возраста.

В таблице 1 представлена содержательная характеристика разработанного нами буклета для педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации по взаимодействию с детьми данной категории.

Таблица 1– Содержательная характеристика работы с детьми дошкольного возраста с СДВГ

Последовательность	Содержание
Определение «гиперактивность» (гиперактивный ребенок), «психогимнастика»	состояние, при котором двигательная активность и возбудимость человека превышает норму, поскольку является неадекватной и непродуктивной [1] Гиперактивность является признаком неуравновешенной нервной системы ребенка [1] Психогимнастика – это курс специальных упражнений, этюдов, игр, направленных на развитие и/или коррекцию различных сторон психики человека[3]
Диагностические методики (анкеты, опросники)	– Тест Тулуз – Пьерона Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. – М., 2008 Исследование внимания (устойчивости, концентрации, переключаемости), психомоторного темпа, волевой регуляции, динамики работоспособности во времени – Методика «Найди и вычеркни» (адаптация Е.В. Доценко) – Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники). Сост. Е.В. Доценко. – Волгоград, 2007 – Методика «Найди и вычеркни». Данная методика является одним из вариантов «корректирующей пробы», общий принцип которой был разработан Б. Бурдоном в 1895 г. – Методика «Домик» (Н.И. Гуткина). – Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники). Сост. Е.В. Доценко. – Волгоград, 2007. – Брызгунов рекомендует использовать в комплексном обследовании детей с гиперактивностью широко применяемые в психологической практике рисуночные техники. Данная методика рассчитана для детей 5 – 10 лет.

Последовательность	Содержание
	Для постановки диагноза СДВГ проводится так же обследование по диагностическим критериям по классификации DSM – IV. Важно, что данное обследование должен проводить специалист. Автором является Заваденко Н.Н.
Характерные особенности	<p>Более или менее отчетливыми проявления СДВГ становятся к 3– 4 годам, но уже в раннем детстве такие малыши выделяются среди сверстников высокой чувствительностью к внешним раздражителям, повышенным мышечным тонусом, плохим сном и расторможенностью во время бодрствования</p> <p>Настроение гиперактивных детей неустойчивое, часто наблюдается вспыльчивость и агрессивность, что нередко приводит к конфликтам с окружающими</p> <p>Трудности ребенок испытывает в коллективе сверстников, которые отказываются общаться с ним, обосновывая это его драчливостью и неумением играть</p>
Рекомендации педагогам и родителям по взаимодействию с гиперактивными детьми	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ребенок абсолютно всегда должен находиться перед глазами, на занятиях его лучше сажать перед собой</li> <li>– говорить с таким ребенком следует сдержанно, спокойно, мягко и медленно</li> <li>– избегайте повторения слов «нет» и «нельзя»</li> <li>– не давайте многословных инструкций, после 10 – ти слов ребенок вас просто не услышит</li> <li>– давайте ребенку только одно задание на определенный временной отрезок, чтобы он мог его завершить до конца</li> <li>– если даете ребенку какое – то новое задание, то хорошо бы показать, как его выполнять, или подкрепить рассказ рисунком</li> <li>– направляйте обилие энергии ребенка в полезное русло (полить цветы, помочь убрать со стола)</li> <li>– на занятиях давайте поручения раздать что –нибудь, в свободной деятельности мотивируйте его на спокойные, адекватные действия</li> <li>– следует давать задания в соответствии с возможностями ребенка.</li> <li>– следует предоставить ребенку возможность обращаться за помощью в случае любого затруднения</li> <li>– большие задания разбивать на последовательные части, контролируя каждое</li> <li>– использовать на занятиях элементы игры и соревнования</li> <li>– в совместной деятельности учите ребенка проговаривать свои действия, выстраивать логику и последовательность их выполнения</li> <li>– создавайте ситуации успеха, в которых ребенок смог бы проявить свои сильные стороны</li> <li>– в своих отношениях с ребенком придерживайтесь позитивных установок</li> </ul>
Подвижные игры, этюды, упражнения	<p>Подвижная игра «Ворон и воробьи»</p> <p>Подвижная игра «Зеваки» ( Чистякова М. И.)</p> <p>Подвижная игра «Пятнашка с домами»</p> <p>Упражнение «Танец снежинки»</p> <p>Упражнение «Сидели два медведя»</p> <p>Игра «Веселые хлопушки». Игра «Кот и мышка»</p> <p>Упражнение «Прогулка в лесу».</p> <p>Упражнение «Передай предмет».</p> <p>Упражнение «Слушаем и выполняем»</p>

Представим некоторые подвижные игры (таблица 2, 3) из разработанной нами картотеки на взаимосвязь развития психических процессов и физических качеств у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста [3].

Таблица 2 – Комплекс подвижных игр для детей с СДВГ

Подвижная игра «Ворон и воробьи»		
Инвентарь (оборудование, атрибуты)		
Подготовка	Ход игры	Правила
Играющие образуют круг, который изображает большую лужу, образовавшуюся после дождя.	В лужице купаются воробьи. Выбирается ворон, который помещается в стороне от круга. Играющие подпрыгивают на обеих ногах: впрыгивая в круг и выпрыгивая из него. По сигналу педагога: «Ворон!» – ворон находящийся вне круга, летит к луже и прогоняет из нее (салит) воробьев, не успевших вовремя выпрыгнуть. Осаленные дети выходят из игры. Подвижная игра заканчивается, когда ворон осалит 2–3 воробьев (согласно условию). Те, которых ворона ни разу не осалила, считаются победителями.	Внимательно слушать воспитателя, реагируем на его команды
Подвижная игра «Зеваки»		
Инвентарь (оборудование, атрибуты)		
Подготовка	Ход игры	Правила
Все играющие идут по кругу, держась за руки.	Все играющие идут по кругу, держась за руки. По сигналу педагога (это может быть звук колокольчика, погремушки, хлопок руками или какое – нибудь слово) дети останавливаются, хлопают 4 раза в ладоши, поворачиваются и идут в другую сторону. Кто не успел выполнить задание, выбывает из игры. Игру так же можно проводить под музыкальное сопровождение или под групповую песню. В таком случае дети должны хлопать в ладоши, услышав определенное слово песни (оговоренное заранее) (Чистякова М. И.).	Слушать внимательно воспитателя Кто не успел выполнить задание, выбывает из игры
Упражнение «Танец снежинки»		
Дети входят в зал, где звучит спокойная, приятная музыка. Педагог говорит: Представьте, что вы снежинки, которые кружатся на ветру под музыку – медленно, спокойно, плавно и красиво. Как только музыка перестает звучать, берите за руки того, кто стоит рядом. Услышав звуки мелодии, продолжайте танцевать парами. Когда я скажу «Стоп», нужно сразу же остановиться. (Лютова Е.К., Монина Г.Б.)		
Упражнение «Сидели два медведя»		
Дети встают полукругом напротив педагога и повторяют за ним слова и движения. Сидели два медведя на тоненьком суку (приседают) Один читал газету (вытягивают руки вперед, сжимая кулачки, слегка поворачивают голову вправо и влево). Другой месил муку (прижимают кулачки друг к другу, делают вращательные движения). Раз ку – ку, два ку – ку, оба шлепнулись в муку (аккуратно падают на ковер).		

Выше (в таблице 1) изложены методические рекомендации по взаимодействию с гиперактивными детьми дошкольного возраста. Важно понимать, что структура и время проведения занятия зависит от: возраста детей; поведения воспитанников (импульсивности); качества внимания.

Таблица 3 –Комплекс упражнений для детей с СДВГ

<b>Упражнение «Прогулка по лесу»</b>
Педагог приглашает детей прогуляться по воображаемому лесу. Дети повторяют движения педагога: идут плавно и тихо, на цыпочках, чтобы не разбудить медведя, перешагивают через пеньки и веточки, движутся, по узкой дорожке, вокруг которой растет крапива, осторожно ступают по шаткому мостику, прыгают по кочкам, чтобы перейти болото, наклоняются, собирая грибы и цветы, тянутся вверх за орехами и пр.
<b>Упражнение «Передай предмет»</b>
Дети стоят в кругу и по сигналу педагога представляют, что передают друг другу большой мяч, тяжелую гирю, горячий блин, цветочек и другие предметы. Важно обращать внимание детей на эмоции, которые они испытывают, передавая ту или иную вещь.
<b>Упражнение «Слушаем и выполняем»</b>
Дети стоят группой, свободно. Каждый ребенок находится на расстоянии от другого примерно на 0,5 м. Звучит маршевая музыка, дети маршируют под музыку. В ходе марширования педагог произвольно, с разными интервалами и вперемешку дает команды. Дети реализуют движение в соответствии с командой.

Занятия психогимнастикой строятся по определенной схеме и состоят из четырех фаз: 1 фаза – мимические и пантомимические этюды; 2 фаза – этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций; 3 фаза – этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу детей в целом; 4 фаза – психомышечная тренировка. Между 2 и 3 фазами осуществляется так называемая «минутка шалости». Перерыв в несколько минут. Следует уточнить сигнал, по которому занятие будет возобновляться. Этюд или игра повторяется несколько раз, чтобы в нем смогли принять участие все дети. Нужно понимать, что участие в одном и том же этюде или игре, в одной и той же роли имеет для разных детей разную цель. Для одних - это воспитание чувств, расширение социальной компетентности, развитие творческого воображения, а для других - возможность выразить себя в безопасной игровой ситуации, эмоциональное успокоение, и тренинг желательного общения.

В дальнейшем мы продолжим работу по наполнению данного комплекса занятий по психогимнастике и поиска оптимальных форм взаимодействия с семьями воспитанников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов/ Н. Н. Заваденко. 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 274с.
2. Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста (подготовительная к школе группа): учебное пособие / под ред. Ильиной Г.В. Магнитогорск : Изд- во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015.192 с.
3. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. Москва: Просвещение: Владос, 1995. 160 с.

©Г.В. Ильина, А. Д. Егунова, 2022 – 04

**М. Ю. Кузнецов,  
Т.В. Слюсарская**

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

## **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

***Аннотация.** В данной статье рассматривается актуальная проблема подготовки ребенка с нарушением зрения к школе, рассматриваются вопросы отношения дошкольника с нарушением зрения к самому себе, определяются временные рамки психического развития в дошкольном возрасте на этапе подготовки к школьному обучению, подобрана диагностическая программа и выделена критериальная база исследования личностной готовности дошкольников с нарушением зрения с амблиопией и косоглазием.*

***Ключевые слова:** нарушение зрения, дошкольники, психическое развитие, личность, критериальная база, амблиопия и косоглазие.*

**M.Yu. Kuznetsov,  
T.V. Slyusarskaya**

## **FEATURES OF PERSONAL PREPARATION FOR SCHOOL IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT**

***Abstract.** This article examines the actual problem of preparing a child with visual impairment for school, examines the relationship of a preschooler with visual impairment to himself, determines the time frame of mental development in preschool age at the stage of preparation for school, selects a diagnostic program and highlights the criteria for the study of personal readiness of preschoolers with visual impairment with amblyopia and strabismus.*

***Keywords:** visual impairment, preschoolers, mental development, personality, criteria base, amblyopia and strabismus.*

В настоящее время проблема личностной готовности к школе у детей с нарушением зрения является одной из актуальных проблем в специальной психологии и коррекционной педагогике. Подготовка к школе ребенка с нарушением зрения является важным этапом, от которого будет зависеть его личностная готовность посещать школу, социальная адаптация и уровень знаний и навыков, которые ему облегчат учебу в школе, а высокие стандарты и требования к организации образовательного процесса, побуждает педагогов, психологов и дефектологов искать более эффективные способы выявления и



коррекции личностной готовности ребенка с нарушением зрения. Поэтому личностная готовность представляет собой проблему, которая актуальна в образовательной среде и приобретает особое значение.

В работах Е. Е. Кравцовой [1] при характеристике личностной готовности ребенка к школе основная роль отводится общению. Автор выделяется три вида проявления готовности это – отношение к взрослому, отношения к сверстникам и отношение к самому себе. Степень же становления определяет уровень готовности ребенка к школе и его отношение к ведущим структурными компонентами учебного процесса. Уровень развития общения ребенка является важным показателем взаимодействия и объединением со взрослыми и сверстниками.

Во многих исследованиях отечественных и зарубежных ученых показано, что дети, обладающие наиболее высоким сотрудничеством и объединением одновременно, обладают и более высокими показателями интеллектуального и личностного развития.

А Потанина считает, что один из видов личностной готовности к школе, это отношение ребенка к себе. Уровень самосознания, предполагает адекватное отношение ребенка своим способностям, результатам работы, поведению, все эти критерии в купе дают продуктивную учебную деятельность. Самооценка дошкольника должна быть адекватной. В случае если ребенок говорит, что он «хороший», его рисунок «самый лучшие» и поделка «красивее всех» (что нормально для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению. О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению, степени сформированности у ребенка внутренней позиции школьника, преобладание познавательного (что характерно для младшего школьника), или игрового (что характерно для дошкольника) мотива, специфики развития сферы произвольности [5].

В своих работах С. А. Минюрова говорит о том, что дошкольный возраст является этапом психического развития и подразделяет на три основных периода: младший дошкольный возраст (3–4 года), средний дошкольный возраст (4–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–7 лет) [4, с. 53]. Между выделенными периодами есть различия, но всех их объединяет ведущая деятельность дошкольного возраста – игра, которая разнообразна различными формами в каждом периоде.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития умений и навыков, усвоения знаний. Автор анализирует дошкольный возраст и отмечает, что в нем осуществляется переход от импульсивного и ситуативного поведения к личностно – опосредованному. Тем самым поведение и образ результата, осуществляемого дошкольником действия, выступают регулятором и образцом, которые ярко проявляются в таких видах деятельности как рисование, лепка, конструирования, то есть при переходе спонтанных действий в практическое воплощение замыслов [4, с. 53].

В работе И. Ю. Кулагиной дошкольный возраст представляется как открытие «мира человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей» [3, с. 186], автор отмечают, что в нем

завершается процесс овладения речью, переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, происходит развитие памяти, а также осуществляется становление многопланового восприятия, центральными новообразованиями дошкольного возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание [3, с. 211].

Е. В. Кулакова отмечает, что «становление внутреннего мира чувств есть важнейшее личностное новообразование, которое перестраивает все поведение и психику ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста» [3, с. 14]. Данный период онтогенеза представляет формирование и развитие всех высших функций, и фактически формирование личности и личностных механизмов поведения.

Изучая особенности личностной готовности к обучению в школе, С. А. Минюрова отмечает, что «каждый шестилетний ребенок уже имеет индивидуальные, личностные черты, мотивы и жизненные позиции» [4, с. 18, 57]. В случае если интеллектуальная готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе подразумевает становление у их психологических процессов, сенсорного становления, необходимости узнавать что – то новое, умение учиться у взрослого, а эмоциональна – волевая готовность заключается в позитивном отношении к содержанию новой работе, влечении одолевать проблемы, достигать итоги начатой работы, то личностная готовность к школьному обучению ребенка старшего дошкольного возраста заключается в формировании у детей готовности к принятию новой общественной позиции – состояние «ученик», имеющего круг прав и обязательств.

Предпосылками личностной готовности к обучению в школе считается влечение детей к изменению общественного положения. Кроме влечения к учебе, рвению занять новое общественное положение, необходимым компонентом личностной готовности к школьному обучению считается отношение к сверстникам, самому себе и учителю. Взрослый в роли воспитателя (классного руководителя) для детей становится символом, прототипом для подражания и настоятельно просит выстраивать с ним соответствующее общение.

Особую роль личностная готовность к школе приобретает у дошкольников со зрительными нарушениями, представленными как клиническими формами нарушений, остротой зрения и возможностями компенсировать зрительный дефект. В офтальмологии выделяют четыре группы нарушений зрения: тотальная слепота, частичное видение, слабовидения и амблиопия и косоглазие в разной степени проявления.

Нарушение зрения ведет к отставанию формировании познавательных процессов, что является характерной особенностью для детей с амблиопией и косоглазием, ведущее к снижению познавательного интереса, активности, количества и качества представлений об окружающей действительности. [2].

Причиной формирования отрицательных качеств личности, затрудняющих формирование готовности к школьному обучению, могут стать постоянная неуспешность выполнения предлагаемых заданий, как источник негативных

эмоций, которые в последствие может перерасти в отрицательное эмоциональное состояние.

Преодоление недостатков личностного развития, поведения детей с нарушением зрения по мнению В.П. Ермакова обусловлено тремя основными факторами: профилактическая работа, предлагающая раннее выявление и коррекцию нежелательных явлений в поведении и личностном развитии детей; внедрение педагогического анализа за пределы поверхностного объяснения поступков, выявление подлинных причин, дифференцированный подход к их устранению; не использование изолированной коррекционной методики, технологии, а изменение всей организации жизни ребёнка.

Нами была разработана и отобрана диагностическая программа по выявлению уровня личностной готовности старших дошкольников с амблиопией и косоглазием, включающая методики: «Мотивационная готовность» А. Л. Венгер, «Лесенка» В. Г. Щур, «Беседа о школе» Т. В. Нежнова; Опросник ориентировочного теста школьной зрелости Я. Йирасек; Тест школьной зрелости Керн – Йирасека Я. Йирасек А. Керна, определены критерии и показатели изучаемого вида готовности к школе – личностной: критерии: мотивация, самооценка, общий кругозор. Показатели: создание условий для позитивного эмоционального отношения к школьной деятельности, удовлетворенность собственной личностью, своими качествами и характеристиками.

Процентное распределение внутренней позиции дошкольника, полученное при проведении методики «Беседа о школе» Т. В. Нежновой, показывает, что у 60 % детей с амблиопией и косоглазием внутренняя позиция школьника не сформирована, у 40% наблюдается начальная стадия формирования внутренней позиции школьника. Тест «Мотивационной готовности» А.Л. Венгера продемонстрировал, что, исходя из результатов исследования, у 60 % детей с амблиопией и косоглазием низкий уровень сформированности внутренней позиции школьника, у 40% средний уровень формирования внутренней позиции школьника. Процентное распределение самооценки, полученное при проведении методики «Лесенка» В.Г.Щур, результаты исследования показывает, что у 60 % детей наблюдается завышенная самооценка, у 40% заниженная самооценка. Результаты, полученные при проведении опросника ориентировочного теста «Школьной зрелости» Я. Йирасека, следующие: 60% детей не готовы к школьному обучению, 40% детей относительно готовы к школьному обучению (средний уровень готовности к школе).

Определяя возможности преодоления недостатков личностного развития ребёнка с нарушением зрения, необходимо в коррекционной работе учитывать степень отклонения в его поведении, социальную ситуацию развития ребенка в целом, систему его взаимоотношений в семье и его социальным окружении. Эффективное построение такой системы поможет на наш взгляд совместными усилиями, как самого ребёнка, специалистов: педагогов, психологов, дефектологов так и родителей сформировать устойчивую личностную позицию.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М. Педагогика., 2001. 152 с.
2. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
3. Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – СПб.: Академический проект, 2018. 420 с.
4. Минюрова, С. А. Психология развития / С. А. Минюрова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 94 с.
5. Потанина А. Не хочу в школу. / А. Потанина // Домашний очаг. 2002. № 9, С 11 – 15.

*М. Ю. Кузнецов, Т.В. Слюсарская, 2022–04*

**УДК: 159.955**

**Е.Р. Леонова**

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

### **МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

***Аннотация:** в условиях все большего принятия инклюзивности образования, специалистам необходимо развитие новых компетенций, поэтому грамотное использование существующих методов в переложении на новые реалии является основной задачей подготовки специалистов. В данной статье проанализированы и описаны основные методы и приемы развития наглядно-образного мышления у дошкольников через призму расстройства аутистического спектра.*

***Ключевые слова:** наглядно-образное мышление, инклюзивное образование, дошкольники, расстройство аутистического спектра, аутизм.*

**E. R. Leonova**

### **METHODS AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL – IMAGINATIVE THINKING IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

***Abstract:** in the conditions of increasing acceptance of inclusive education, specialists need to develop new competencies, therefore, the competent use of existing*

*methods in shifting to new realities is the main task of training specialists. This article analyzes and describes the main methods and techniques for the development of visual – imaginative thinking in preschoolers through the prism of autism spectrum disorder.*

**Keywords:** *visual – imaginative thinking, inclusive education, preschoolers, autism spectrum disorder, autism.*

Полноценное, грамотное развитие детей на всех этапах их жизнедеятельности является главной задачей психолога – педагога образовательного учреждения. В условиях современного общества, чье развитие не стоит на месте, в частности, со становлением и принятием такого понятия, как «инклюзивное образование», работникам образовательной сферы необходимо вырабатывать новые компетенции, связанные со специальной психологией. В большинстве своем, инклюзивное образование подразумевает под собой и представлено детьми, имеющими легкие диагнозы, такие как расстройство аутистического спектра, задержка психического развития и т.д. Особенно остро это необходимо специалистам дошкольных образовательных учреждений, ведь от этого зависит то, насколько легко «особенные» дети впишутся в социум.

В дошкольных образовательных учреждениях перед специалистами стоят несколько проблем: развитие интеллектуальной сферы ребенка, в частности его памяти, мышления, внимания, коммуникативной сферы, эмоционально – волевой и иных сфер личности. Особенно необходимо развивать мышление в его трех последовательных ипостасях: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно – логическое, ведь от развитости мышления зависит степень и скорость формирования и становления остальных сфер личности ребенка. При этом, наглядно-образное мышление представляется наиболее важным, ведь посредством образов ребенок познает мир.

Наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления – становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

С помощью наглядно-образного мышления наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения. Важной особенностью наглядно-образного мышления является установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве наглядно-образное мышление практически неразличимо с воображением. Мышление наглядно-образное – один из этапов онтогенетического развития мышления [3].

В условиях общеобразовательного учреждения (то есть не имеющего инклюзивного вмешательства), специалисты используют разнообразные методы и приемы развития наглядно-образного мышления.

Под методом следует рассматривать способы воздействия или передачи знаний. Приемы реализуются благодаря вариантам применения определенного метода. Использование этих методов и приемов позволяет оказывать педагогическое воздействие на формирование у дошкольников навыков различных видов деятельности.

Приемы, используемые при развитии наглядно-образного мышления:

- рисование;
- прохождение лабиринтов;
- работа с конструкторами, но уже по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка.

Исследователи отмечают, что в процессе обучения рисованию, лепке, аппликации, конструированию, то есть продуктивной деятельности, наиболее эффективно развиваются образные формы мышления, оказывающие принципиальное влияние на успешность последующего обучения.

Коломинский Я.Л. и Панько Е.А. отмечали, что рисуя, ребенок проявляет свое стремление к познанию окружающего мира и по рисунку, в определенной степени можно выяснить уровень этого познания, т.е. доказали, что, чем более у детей развито восприятие, наблюдательность, тем богаче, выразительнее их рисунки, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее они отражают действительность в своем творчестве, отражая такие специфические особенности их мышления как конкретность, образность [2].

Специфические особенности организации продуктивной деятельности позволяют детям отражать в ее продуктах представления об окружающем мире и отношении к нему, через использование разнообразных изобразительных и выразительных средств, что в свою очередь направлено на развитие наглядно-образного мышления старших дошкольников.

Как ясно из наименования интересующего типа мышления, оно связано с наблюдением и образами, поэтому основные методы и приемы взаимосвязаны именно с ними. Ученые и специалисты выделяют следующие методы [4]:

Наглядные методы.

1) Наблюдение – основной метод в обучении дошкольников распознающего характера (например, форма, цвет, величина) за изменениями и преобразованиями объектов (например, рост и развитие растений, животных) репродуктивного характера, когда по отдельным признакам устанавливается состояние объекта (например, по цвету ягоды определяется ее спелость).

2) Рассматривание картин в целом и детально

Практические методы.

1) Упражнения – многократный повтор ребенком умственных и практических действий. Виды упражнений: подражательно – исполнительские, конструктивные, творческие.

2) Игровой метод. Можно использовать разные компоненты игровой деятельности и сочетать их с вопросами, указаниями, объяснениями.

3) Элементарный опыт – преобразование жизненной ситуации с целью выявления скрытых свойств объекта.

4) Моделирование – процесс создания моделей и их использование для формирования знаний о свойствах, структуре объектов. Виды моделей: предметные, графические, предметно – схематические.

Естественно, что с учетом использования этих методов задействуется не только интеллектуальная сфера, но и коммуникативная, так как обучение и развитие требует взаимодействия между учителем и учеником.

В условиях развития наглядно-образного мышления у детей с расстройствами аутистического спектра специалистам необходимо обдуманно подходить к использованию тех или иных приемов и методов, ссылаясь при этом на особенности диагноза.

Е.В. Каган предложил определение РАС, наиболее точно отражающее его сущность: «расстройство аутичного спектра – это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение» [1]. Под предпосылками общения понимаются:

- возможность адекватного восприятия и интерпретации информации;
- достаточность и адекватность выразительных средств общения;
- возможность адекватного планирования и гибкого варьирования поведения, выбора способа и стиля общения.

Таким образом, РАС рассматривается как отклонение в психическом развитии личности, главными проявлениями которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми.

Как видно из представленной трактовки понятия, основными признаками детей с расстройствами аутистического спектра являются: нарушенность взаимодействия с другими и эмоциональная отстраненность. В силу этого, общие принципы работы с дошкольниками, применяемые в большинстве учреждений, с «особенными» детьми не сработают в силу вышеназванных признаков. Поэтому, при использовании методов и приемов, направленных на развитие наглядно-образного мышления, необходимо учитывать основные принципы работы с детьми с расстройствами аутистического спектра:

- Принцип комплексного воздействия
- Принцип систематичности, наглядности
- Принцип простоты задания при многократном и длительном повторением
- Действие в зоне интересов ребенка
- Принцип дифференцированного подхода
- Принцип успешности, «право на ошибку»
- Игровая подача материала

Также, стоит учитывать следующее: дети с РАС думают не словами и суждениями, а картинками и образами. И это не зависит от высокого или низкого интеллектуального уровня. С клинической точки зрения нарушения мышления не являются специфическими для аутизма. Как отмечают исследователи, многим аутичным детям в целом доступны такие операции как соотношение, классификация, обобщение, понимание причинно – следственных связей и пр. Основная трудность состоит в активном использовании имеющихся знаний и навыков в обыденной жизни, ситуациях непосредственного общения с другими людьми, т.е. в переносе и модификации их в любой новой ситуации [5].

Поэтому, при развитии наглядно-образного мышления надо опираться на следующее: само понятие образного мышления подразумевает оперирование образами, проведение различных мыслительных операций с опорой на представления. Поэтому усилия здесь должны быть сосредоточены на формировании у детей умения создавать в голове различные образы, т.е. визуализировать. Для развития наглядно-образного мышления у детей с РАС очень важны такие упражнения: «Продолжи узор», «Дорисуй», «Составь фигуру», «Светофор». То есть те упражнения, которые не требуют постоянного взаимодействия педагога с ребенком, а лишь сиюминутного контакта, когда необходимо оповестить о выполнении задания. Накопленный в отечественной и зарубежной психодиагностике опыт позволяет говорить о необходимости использования невербальных методик. Хорошая результативность в выполнении невербальных заданий у детей, имеющих расстройства аутистического спектра, повышает важность анализа уровня развития наглядно-образного мышления.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Каган В.Е. Аутизм у детей 2- е изд., доп. Москва: Смысл, 2020. 384 с.
2. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителей/ Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько – Москва: Изд-во Просвещение, 1988. – 190с
3. Маклаков А. Г. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А. Г. Маклаков. Санкт – Петербург [и др.]: Питер, 2017. 582 с
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2- е изд., перераб. и доп. Москва: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384с
5. Симашкова Н. В. Мультидисциплинарные клинико-психологические аспекты диагностики детского аутизма и детской шизофрении / Н. В. Симашкова, А. А. Коваль-Зайцев // Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы. Коллективная монография. Москва: ООО «Сам Полиграфист», 2016. 254 с.

© Е. Р. Леонова, 2022 – 03



**Е.Л. Мицан,  
Е.В. Румянцева**  
Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК  
ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Предложены диагностические методики, которые можно использовать для оценки уровня произвольного внимания. Также авторы на основании проведенной коррекционной работы делают выводы о необходимости использования дидактических игр в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** произвольное внимание, дети с задержкой психического развития, диагностические методики «Треугольники», «Запомни и расставь точки», «Тест переплетенных линий».*

**E.L. Mitsan,  
E.V. Rumyantseva**

**USING DIAGNOSTIC TECHNIQUES TO ASSESS VOLUNTARY  
ATTENTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL  
RETARDATION**

***Abstract.** The article deals with the peculiarities of the development of voluntary attention of preschool children with mental retardation. Diagnostic techniques that can be used to assess the level of voluntary attention are proposed. The authors also draw conclusions about the necessity of using didactic games in remedial work with children with mental retardation on the basis of the correctional work carried out.*

***Keywords:** Children with mental retardation, the diagnostic techniques Triangles, Memorise and Arrange Dots, and the Interwoven Line Test.*

В наше время все чаще педагоги и родители задаются вопросом: «Как развивать внимания у детей?». А если ребенок с нарушением в развитии, с чего начинать лучше? Так почему возникает такой вопрос? Обратимся к литературным источникам и посмотрим кто же занимался исследованиями в области внимания.

Вопросами развития внимания занимались такие ученые как, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин Д.И. Узнадзе, Т.В. Петухова, А.А. Люблинская, Т.В. Ендовицкая, В.В. Ночевкина, Е.П. Соколова, Е.Д. Хомская, В.Д. Небылицына, Т. Рибо. В данных работах описано влияния произвольного внимания на познавательную деятельность детей и зависимость внимания с другими деятельностями.

Так, например Т. Рибо считал, что внимание, независимо от того, является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Рибо предполагал особенно тесную зависимость между эмоциями и произвольным вниманием. Он считал, что интенсивность и продолжительность такого внимания непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания эмоциональных состояний [2, с.5].

Так что же такое произвольное внимание? По мнению Л.С. Выгодского произвольное внимание – это обращенный внутренний путь процесс опосредованного внимания, подчиненный общим законам культурного развития [1, с 76]. То есть произвольное внимание – это процесс осознанного самоконтроля и регуляции волевой деятельности, которое направлено на достижение лучшего результата деятельности.

Детям с нарушениями в развитии изучения произвольного внимания дается очень тяжело, так как у таких деток процессы развития замедлены. Так у детей с задержкой психического развития (ЗПР) остро стоит проблема в развитии внимания. У таких деток наблюдаются проблемы в усвоении программного материала детского сада, а к моменту поступления в школу они не усваивают школьную программу и начинают отставать от других детей.

Дети с задержкой психического развития – это дети с нарушением в формировании развития психических функций и незрелости эмоционально – волевой деятельности.

Ответ на вопрос родителей и педагогов мы не полностью находим в описании ученых. Поэтому определяем ведущую деятельность детей дошкольного возраста – это игра. Мы решаем провести исследование, как будут влиять игры на развитие произвольного внимания. Но так как у детей с ЗПР снижен интерес к сюжетно – ролевой игре, игре с игрушками и возникают трудности в формирование замысла игры, мы решили применять именно дидактические игры.

Перед началом работы мы поставили 2 задачи: первая – это выявить уровень развития внимания у детей с ЗПР с помощью диагностических методик. Вторая – обосновать эффективность дидактических игр в развитии и формировании произвольного внимания у детей с ЗПР.

Для решения 1 задачи нами было проведено исследование. В исследовании принимали участия 10 детей с ЗПР и 5 детей с нормальным развитием. Чтобы проверить уровни развития произвольного внимания мы выбрали диагностические методики соответствующие возрасту детей:

Первая диагностическая методика «Треугольники» созданная Л.И. Малашинская и А.А. Осипова [6].

Целью методики является посмотреть уровень развития переключаемого внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Методика проведения. Диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком. Детям даются два задания, первое из которых нарисовать в две строчки треугольники углом в верх, а второе задание – нарисовать на следующих (3 – 4) строчках треугольники углом вниз. Если ребенок не понимает поставленной перед ним задачи, необходимо показать образец на отдельной бумаге.

Следующим действием нам необходимо посмотреть уровень переключаемости внимания по количеству ошибок.

Второй диагностической методикой нами было выбрано «Запомни и расставь точки» созданная Р.С. Немовым [5].

Целью данной методикой является выявления объема и уровня развития произвольного внимания у детей.

Методика проведения. Диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком. Детям показывают поочередно восемь карточек, одну за другой, с временным замедлением на две секунды. На каждой карточке обозначено определенное количество точек. Ребенку необходимо воспроизвести на пустой карточке увиденные точки.

Для оценки развития произвольного внимания мы фиксируем максимальное количество воспроизводимых точек ребенком на пустой карточке.

Третьей диагностической методикой стал «Тест переплетенных линий» А. Рея [7].

Целью данной методики является установления уровня устойчивости внимания.

Методика проведения. Диагностика проводится индивидуально. Каждому ребенку представляется листок с изображением перепутанных линий. Каждая линия пронумерована как вначале так и в конце, но нумерация линий не совпадает. Ребенку необходимо без помощи рук, только глазами определить правильную нумерацию каждой линии. Также необходимо назвать номер начала линии и ее конца.

Для оценивания необходимо учитывать время, затраченное на весь поиск нумерации линий, ошибки и остановки. На проведения данной методики отводится не более четырех минут.

Диагностические методики проводились в первой половине дня после группового занятия. Все методики проводились в игровой форме. Обработка результатов проведена путем оценочной шкалы от 1 до 5 баллов. Затем выявлены уровни развития произвольного внимания по результатам оценочной шкалы

После анализа диагностических методик, нами было замечено, что у детей с ЗПР наблюдается средний и низкий уровень развития произвольного внимания. Это выражается в нарушении устойчивости, концентрации, переключаемости внимания.

В общей диагностической методике уровня развития внимания наблюдаются следующие показатели, высокий уровень наблюдается у 34% детей, в основном это дети с нормальным развитием. Средний уровень развития внимания наблюдается у 20% детей. А низкий уровень наблюдается у 46% исследуемых детей.

Таким образом, мы можем увидеть, что у детей ярко выражены проблемы в развитии внимания.

По результатам исследования мы делаем вывод о вынужденности проведения занятий коррекционно – педагогического типа с детьми ЗПР. Занятия должны быть направлены на развития произвольного внимания детей с ЗПР. Для реализации второй задачи в дальнейшем мы будем подбирать различные дидактические игры [3,4], и будем проводить исследования, на влияния эти игры влияют на уровень развития произвольного внимания детей с ЗПР.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Хрестоматия по вниманию / Л.С. выготский. М. 1976. 186 с.
2. Рибо, Т. Психология внимания / Т. Рибо ; пер. А. Цомакион. 3 е изд. Санкт Петербург : Типография товарищества Общественная польза, 1897. 95 с. Режим доступа: по подписке. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=103979> (дата обращения: 31.03.2022).
3. Мицан Е.Л., Аитова В.М., Балапанова Г.Б., Панова А.С. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития// В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно практической конференции. 2019. С. 292 296.
4. Мицан Е.Л., Ходымчук А.И. Конструирование как средство развития словаря детей с задержкой психического развития// В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XIII Международной научно практической конференции. 2019. С. 246 249.
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4 е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
6. Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5 9 лет. М.: ТЦ Сфера, 2001. 104 с.
7. Чупров Л.Ф. Тест переплетенных линий А. Рея: Методика исследования концентрации произвольного внимания младших школьников / Л.Ф. Чупров // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. №2. 2012. С. 12 14.

© Е.Л. Мицан, Е.В. Румянцева, 2022 – 04

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

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования эффективности применения нейрогимнастики для развития межполушарного взаимодействия. Результаты сравнительного анализа динамики развития межполушарного взаимодействия на начало и конец эксперимента позволили заключить, что короткие ежедневные занятия нейрогимнастикой могут ускорить развитие межполушарного взаимодействия у детей с РАС и приблизить его к уровню нормально развивающихся детей.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, межполушарные связи, развитие межполушарного взаимодействия, нейрогимнастика.

D.A. Novozhilova

## EXPERIMENTAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF HEMISPHERIC INTERACTION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

*Abstract.* The article presents the results of a study of the effectiveness of the use of neurohymnastics for the development of interhemispheric interaction. The results of a comparative analysis of the dynamics of the development of interhemispheric interaction at the beginning and end of the experiment allowed us to conclude that short daily classes in neurohymnastics can accelerate the development of interhemispheric interaction in children with ASD and bring it closer to the level of Normally developing children.

*Keywords:* autism spectrum disorders, interhemispheric connections, development of interhemispheric interaction, neurohymnastics.

За последние годы распространенность расстройств аутистического спектра значительно возросла: с 5 случаев на начало двухтысячных и более 50 на 10 000 детской популяции в настоящее время. У мальчиков данное заболевание диагностируется почти в пять раз чаще. Каждый 54 – ый ребенок страдает РАС [2]. Большинство этих детей нуждаются в систематической коррекционной помощи. Вариативность проявления заболевания значительно усложняет диагностику, лечение и коррекцию.

РАС полиэтиологична и большую роль играют генетические и биологические факторы [5]. Было доказано, что у детей с РАС имеется нарушение функций головного мозга и удалось выявить нейронный маркер

РАС, специфичный для младенчества до появления основных поведенческих симптомов заболевания. Были выявлены различия в размере мозолистого тела нормально развивающихся детей и детей, у которых в дальнейшем был диагностирован РАС. Они проявлялись сильнее всего в возрасте 6 месяцев, что имеет особое значение и дает основание предположить, что чрезмерный рост мозолистого тела может быть одним из самых ранних нейронных признаков аутизма [1]. Изменение размеров мозолистого тела при РАС предполагает взаимодействие процессов нейродинамического развития, характерных только для младенчества, в течение первого года жизни. Затем отмечается быстрый рост мозолистого, белого вещества и коры головного мозга, а после 2 – 3 лет их развитие постепенно ослабевает и к 6 – 7 годам у детей с РАС мозолистое тело меньше, чем у здоровых сверстников.

Согласно теории Выготского (Лев семенович) и Лурии (Александр Романович) о системной динамической локализации высших психических функций, межполушарное взаимодействие – это особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга в единую целостно работающую систему. Отклонения в межполушарном взаимодействии при РАС обусловлены слабыми нейронными связями между отдаленными участками мозга и структурными нарушениями мозолистого тела [4].

Из всего разнообразия методик для развития межполушарного взаимодействия ведущие нейропсихологии Глозман и Микадзе выделяют нейрогимнастику, так как её упражнения в первую очередь направлены именно на развитие мозолистого тела. Кроме того, нейрогимнастика более «гибкая» и может включать в себя упражнения из других методик. Так, включая в нейрогимнастику кинезиологические упражнения, графомоторные, логоритмику мы адаптировали эти методики для использования с детьми с РАС [3].

С целью доказать эффективность нейрогимнастики как способа развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с РАС, мы провели эксперимент с участием 12 дошкольников, разделив их на контрольную и экспериментальную группу длительностью в полгода на базе «Детский сад № 105 компенсирующего вида» города Магнитогорска. детей 5 – 6 – летнего.

Учитывая, что головной мозг является парным органом, но работает как единое целое, особое значение имеет подбор эффективной диагностики. Методики, направленные на оценку межполушарного взаимодействия, выделяются в особую категорию, так как их отличает от методик на межполушарную асимметрию соответствие принципу одновременной (билатеральной или двойной) стимуляции или реагирования. Мы взяли фрагмент нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста по Ж.М. Глозман и адаптировали для детей с РАС ряд проб.

В своей методике Ж.М. Глозман использует систему штрафных баллов по каждой пробе. Мы адаптировали методику Ж.М. Глозман под задачи исследования и сопоставили количественную оценку с уровнями развития межполушарного взаимодействия. В зависимости от количества набранных баллов по всем методикам в совокупности, можно определить уровень развития

межполушарного взаимодействия и представить его как низкий, умеренно – низкий, нормативный и высокий.

Стоит отметить, что в процессе диагностического обследования у всех детей наблюдались проблемы, характерные для детей с РАС и данная специфика была нами учтена. Это perseverации движений, упрощение программы в динамическом праксисе, трудности пространственной организации движений и действий: пространственный поиск, зеркальность, пространственные искажения, напряженность, замедленность в реципрокной координации. Кроме двигательных проблем, наблюдались низкая концентрация внимания на одном деле, частая отвлекаемость на посторонние предметы, истерики и неадекватные реакции на происходящее.

Таким образом мы удостоверились, что у всех детей с РАС имеются проблемы с развитием межполушарного взаимодействия. На формирующем этапе мы добавили дополнительно нейрогимнастику, изменив структуру занятия у детей ЭК: разминку заменили на кинезиологические упражнения, динамическую паузу совместили с графомоторными упражнениями, дети из КГ продолжили обучение по традиционной программе.

В 1-ый месяц эксперимента дети постепенно усваивали ряд упражнений, представленных на экране. Сложность заключалась в том, что сохранялись perseverации движений, рассеянность внимания и трудности пространственной организации движений. Также в структуру занятий мы добавили графомоторные упражнения. На 2-ом месяце был расширен список кинезиологических упражнений. Они несколько сложнее и требуют более сконцентрированного внимания, но, как показала практика, дети с ними уже могли справиться. На данном этапе были отмечены улучшения в концентрации внимания детей и пространственной организации движений. Perseverации движений сохранялись, поэтому усвоение упражнения «лезгинка» затруднялось. С детьми продолжили проводить графомоторные упражнения. На 3-ем месяце список кинезиологических упражнений остался тот же, однако некоторые упражнения были немного изменены: добавлены речевые инструкции для изменения порядка выполнения движений. Например при выполнении упражнения «Пальчики здороваются» педагог диктует какой пальчик с каким должен поздороваться. Или «Лезгинка» с попеременным выпрямлением определенных пальцев. В структуру занятия к графомоторным упражнениям добавились упражнения с нейротренажерами. На 4-5 месяце дети продолжали заниматься кинезиологическими упражнениями, к которым добавилось упражнение «ухо – нос». К этому моменту дети уже хорошо контролировали свои движения, концентрировали внимание на изучаемом материале. Непродолжительные perseverации движений встречались только на новых заданиях. Спустя несколько повторений, perseverации уходили. В занятия дополнительно включили зеркальное рисование. На 6 месяце дети освоили комплекс многих упражнений. Сложным для них осталось выполнение последнего упражнения в последовательности «кулак – ладонь – ребро». Также на этом этапе дети успешно выполняли более сложные задания зеркального рисования.

В таблице 1 расписаны все упражнения, как они добавлялись в обучение и как усваивались: отлично – выполняются без ошибок, хорошо – 1 – 2 ошибки в движениях, с ошибками – более трёх ошибок.

*Таблица 1 – Результаты освоения комплекса упражнений*

	1 месяц	2 месяц	3 месяц	4 месяц	5 месяц	6 месяц
Колечко	Отлично	Отлично	Отлично	Отлично	Отлично	Отлично
Зайчик-колечко	Хорошо	Отлично	Отлично	Отлично	Отлично	Отлично
Зайчик-колечко-цепочка	Не усвоено	Допускаются ошибки	Хорошо	Отлично	Отлично	Отлично
<u>Графомоторные упражнения</u>	-	Легкие	Легкие	Легкие	Легкие	Средние
Коза	-	Хорошо	Отлично	Отлично	Отлично	Отлично
Пальчики здороваются	-	С ошибками	Хорошо	Отлично	Отлично	Отлично
Лезгинка	-	Не усвоено	С ошибками			Отлично
<u>Нейротренажеры</u>	-	-	Легкие	Легкие	Легкие + средние	Средние
Ухо-нос	-	-	-	Не усвоено	С ошибками	Хорошо
Зеркальное рисование	-	-	-	Легкие	Средние	Средние + сложные
Кулак-ребро-ладонь	-	-	-	С ошибками	Хорошо	Хорошо

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 2 в процентном соотношении. Контрольный эксперимент был проведен в апреле 2021 года. Для этого мы взяли так же фрагмент нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста по Ж.М. Глозман и нашу адаптированную количественную оценку. Уровень развития межполушарных связей у детей как контрольной, так и экспериментальной группы повысился, при этом низкий уровень не отмечен ни у кого, а в экспериментальной группе даже имеет место высокий уровень.

В таблице 2 предствлен сравнительный анализ на начало и конец эксперимента для оценки динамики развития межполушарного взаимодействия в КГ и ЭГ.

*Таблица 2 – Результаты контрольного эксперимента*

Уровень развития межполушарных связей	Результаты констатирующего эксперимента		Результаты контрольного эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий	17%	33%	0%	0%
Умеренно-низкий	83%	66%	66%	17%
Нормативный	0%	0%	33%	66%
Высокий	0%	0%	0%	17%



Также для наглядности представим полученные результаты в виде диаграммы на рисунке 1. Мы видим, что изменения были в обеих группах. На контрольном этапе уровень развития межполушарных связей у детей как контрольной, так и экспериментальной группы повысился, при этом низкий уровень не отмечен ни у кого, а в экспериментальной группе даже имеет место высокий уровень.

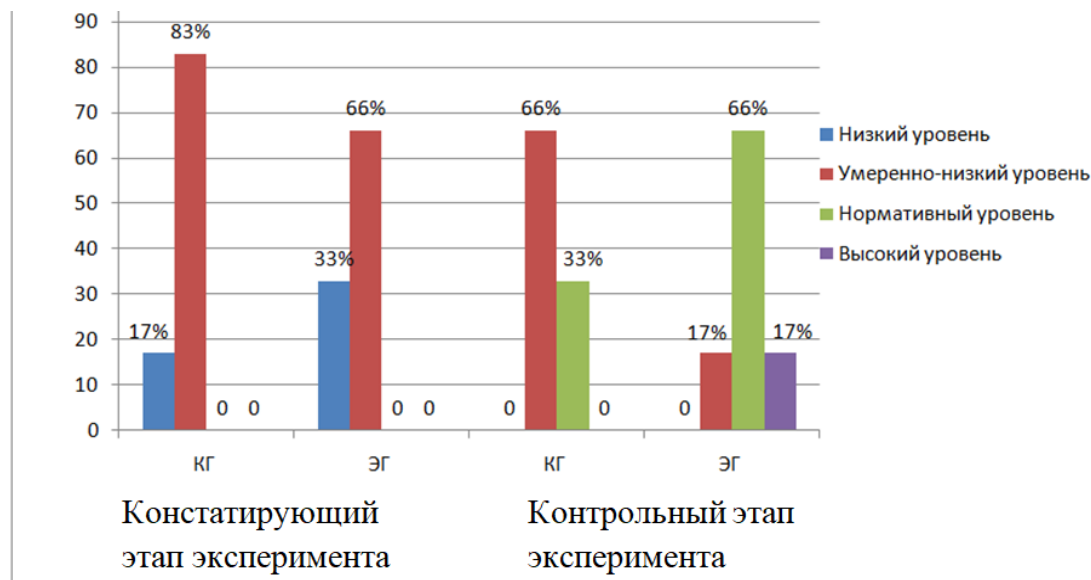


Рисунок 1. Сравнительный анализ динамики развития межполушарного взаимодействия КГ и ЭГ

Подводя итоги, необходимо отметить, что у детей с РАС межполушарное взаимодействие без специальных дополнительных занятий и упражнений находится на низком или умеренно – низком уровнях развития, короткие ежедневные занятия нейрогимнастикой могут ускорить развитие межполушарного взаимодействия у детей с РАС и приблизить его к уровню нормально развивающихся сверстников.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Autism Speaks. Autism and health: a special report by Autism Speaks. 2017. URL: <https://www.autismspeaks.org/autism – statistics – asd> (дата обращения: 20.02.2022).
2. Божкова Е.Д., Баландина О.В., Коновалов А.А. Расстройства аутистического спектра: современное состояние проблемы (обзор) //Современные технологии в медицине. 2020. С. 111. 120.DOI: 10.17691/stm2020.12.2.14.
3. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб.: Питер, 2006. 80 с.
4. Кувшинова И. А., Новожилова Д. А., Чернобровкин В. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Научно-педагогическое обозрение

(Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 179-187. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-179-187>

5. Кувшинова И.А., Выборнова Д.А., Мицан Е.Л. // Социализация детей с расстройством аутистического спектра посредством горнолыжного спорта / И. А. Кувшинова, Д. А. Выборнова, Е. Л. Мицан // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69 4. С. 145 – 149.

© Д.А. Новожилова, 2022 – 04

УДК 376.3

**Т. Г. Неретина**

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

**И. С. Каткова**

*учитель МОУ «СОШ №56 УИМ»  
г. Магнитогорск, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

***Аннотация.** В данной статье представлен анализ введения в воспитательно-образовательный процесс общеобразовательной школы элементов инклюзивного образования детей с ОВЗ. Описан современный опыт внедрения инклюзивного образования в массовых школах. Выделены основные правила работы педагогов в инклюзивном пространстве школы. Обобщены основные правила работы педагогов в инклюзивном пространстве школы.*

***Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, инклюзия, инклюзивное образование детей с ОВЗ.*

**T. G. Neretina, I. S. Katkova**

## **DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES**

***Abstract.** This article presents an analysis of the introduction of elements of inclusive education for children with disabilities into the educational process of a general education school. The modern experience of introducing inclusive education in public schools is described. The main rules for the work of teachers in the inclusive space of the school are highlighted. Generalized the basic rules for the work of teachers in the inclusive space of the school.*

*Keywords: children with special educational needs, inclusion, inclusive education of children with disabilities.*

На современном этапе развития системы образования в нашей стране, идея инклюзии зародилась в рамках масштабных изменений в вопросах понимания прав человека, его достоинства, идентичности, самореализации, трудовой и профессиональной социализации, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав. Анализ исследований (С.А. Прушинский, Ю.П. Симонова, Н.Н. Малофеев и др.) показывает, что инклюзивное образование должно войти в общеобразовательные учебные заведения основного, профессионального и высшего образования [2, 4]. Его целью является создание безбарьерной, доступной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Введение в систему образования инклюзии подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с ОВЗ [4]. Кроме этого, реализация инклюзивного образования, требует от педагогического коллектива разработки специальных адаптированных программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ОВЗ и детей – инвалидов в общеобразовательном учреждении.

Таким образом, при переходе на инклюзивное образование создание специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ (в том числе детьми-инвалидами) связано не только и не столько с созданием определенной материально-технической базы образовательного учреждения, сколько с изменением всей образовательной среды.

Изучая и размышляя об инклюзивном образовании, мы пришли к выводу, что это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ и инвалидов в общеобразовательные учреждения, но и специфика всего учебно-воспитательного процесса, который строится с учетом психофизических возможностей ребёнка с ОВЗ, профессионализма педагогов и желания родителей.

Инклюзивное образование нужно как здоровым, так и больным детям. Дети «колясочники» очень хотят посещать занятия и мероприятия в школе. Однако, возникает масса проблем, наиболее острая из которых – «доставка» детей в школу (наличие автобуса с пандусом).

Родители детей, которые развиваются обычным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако же, опыт показывает обратное. Успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы. Имеются свидетельства, согласно которым школы, наиболее успешно включающие и обучающие детей с ограниченными возможностями, в то же время оказываются самыми лучшими для всех остальных детей. И

наоборот: самые лучшие школы для всех детей являются лучшими и для детей с ограниченными возможностями. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом. Наблюдения психологов показывают, что те, кто, до школы посещал детские сады вместе с детьми с ОВЗ, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с ними [4].

Для введения в воспитательно-образовательный процесс школы элементов инклюзивного образования детей с ОВЗ необходима большая подготовительная работа по обучению педагогов, а также необходимо готовить детей, которые обучаются в школе и их родителей к принятию в школе детей – инвалидов. В школе рекомендуется провести педагогические советы на темы, связанные с введением инклюзива, например: «Законы инклюзии», «Особенности инклюзивного обучения», «Дети с ОВЗ: особенности работы педагогов», «Инклюзивное образование в нашей школе: каким мы его видим в будущем».

Важно чтобы в школе, где создается инклюзивное пространство был сформирован коллектив педагогов единомышленников, которые психологически готовы для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Не все учителя, прошедшие курсы повышения квалификации и занимающиеся самообразованием на практике могут работать с такими детьми, поэтому состав учителей инклюзивной школы меняется по мере прихода в школу учащихся с ОВЗ и инвалидов. В инклюзивной школе должны работать «новые» педагоги, морально и теоретически готовые работать с «особыми» детьми [1, 3].

Опыт внедрения инклюзивного образования в общеобразовательных школах показывает, что учителя и другие работники школы не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Учителя испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Страх и неуверенность связаны с тем, что педагоги боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи учеников, родителей или педагогов, тем самым, признав, что они не имеют ответов на абсолютно все вопросы. Советы, которые дают в таких случаях, просты: нужно делать свое дело, несмотря ни на что. Инклюзия – это перемены. Перемены пугают всех, но без этого не будет прогресса и изменения качества жизни.

Можно выделить основные правила работы педагогов в инклюзивном пространстве школы:

1. Предоставлять каждому ребенку возможность работать в присутствии ему темпе. Совершенно недопустимы в это время замечания типа «Быстрее!», «Задерживаешь всех!». Лучше предложить ребенку пропустить очередную запись, заменить задание, для выполнения которого требуется меньше времени. Объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом. Выполнение меньшего объема работы позволяет

менее подготовленному ребенку успешно с ней справиться, что, в свою очередь, помогает ему почувствовать себя участвующим в общей работе. Так отрабатывается умение начинать и заканчивать работу со всеми. Индивидуализация темпа – необходимое условие психологического комфорта ребенка в школе.

2. В начале обучения нельзя использовать работу в группах в полной мере, но постепенно вводить ее элементы – разумно. Важно учитывать необходимость смены состава группы для формирования у детей адекватной самооценки. И практически полностью исключить соревнования между группами детей во избежание взаимных упреков и нарушения атмосферы сотрудничества и общности класса.

3. Регулярная смена видов деятельности и форм работы на уроке позволяет всем детям без исключения снять напряжение, повысить внимание.

4. Для снятия напряжения существуют разные педагогические «секреты», например,

– детям разрешается на уроке занять на какое-то время удобное положение: работать стоя, при желании поменять рабочее место; походить на носках, сделать стойку на одной ноге, напрячь стопы, голени, бедра, ягодицы, живот и т.д.;

– учитель может «постоять за спиной ребенка», положить руку на плечо, разрешить отстраниться от текущей работы.

5. Почти всем детям необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух. Необходимо учить детей говорить тихо, вполголоса, шептать «губами», чтобы не мешать другим. Но нельзя запрещать детям говорить вслух т.к. через внешнюю речь происходит осмысленное освоение нового и трудного материала.

6. Важно следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее. Учителя по возможности предлагают детям задания, которые бы они выполняли с удовольствием. Требовать от ребенка выполнения неинтересных или более сложных заданий следует осторожно и дозированно, так как постоянное напряжение приводит к соматическим или психологическим проблемам [3].

Основное правило для учителя. Создание условий для адаптации ребенка к школе состоит в том, чтобы ребенок был успешен не столько в обучении, сколько в сфере общения и взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса: учителями, детьми, родителями.

Таким образом, анализ опыта работы инклюзивных школ показал, что существует ряд проблем, которые невозможно решить силами педагогов:

1. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ предполагает закрепление за каждым ребёнком помощника учителя (или тьютора), который находится рядом на всех уроках и помогает ребёнку.

2. Выделяемое количество часов учебной нагрузки (от 8 до 12) в неделю, является недостаточным для обучения таких детей. Как правило, им надо больше времени для усвоения учебного материала. Кроме того, родители помимо обязательных предметов просят включить дополнительные предметы:

информатику, технологию, ИЗО, краеведение и др.

3. Дети колясочники очень хотят посещать занятия и мероприятия в школе. Здесь возникает масса проблем, наиболее важная – доставка детей в школу (наличие автобуса с пандусом).

Ценность инклюзивного образования, на наш взгляд, заключается не в том, чтобы просто поместить ребенка в обычный класс на некоторое время или целый день, а в том, чтобы изменить организацию образовательного пространства класса в целом, а учебного процесса в частности, чтобы полностью вовлечь особого ребенка в жизнь класса [4]. Мы думаем, что в идеале инклюзивный класс должен объединять несколько групп детей с ОВЗ, чтобы дети имели возможность общаться друг с другом. Единомышленники и сторонники этой образовательной системы считают, что таким образом дети будут наилучшим образом подготовлены к реальной жизни. Некоторые авторы высказываются негативно о системе совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей, предполагая, что на учителей будет возложена слишком большая ответственность за детей с ОВЗ в то время, как сами учителя не будут иметь соответствующей подготовки и необходимых ресурсов. Это может привести к тому, что детям с особенностями развития будет уделяться гораздо больше внимания, чем обычным детям – а значит, общий уровень образования снизится.

Таким образом, при переходе на инклюзивное образование создание специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ (детьми-инвалидами) связано не только и не столько с созданием определенной материально-технической базы образовательного учреждения, сколько с изменением всей образовательной среды.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Мицан Е.Л. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно – двигательного аппарата / Е.Л. Мицан. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016.

2. Малофеев, Н.Н. Изменение специальной школы неизбежный Всемирный процесс // Нижегородское образование, 2010. №3. С. 4 – 9.

3. Неретина Т. Г. К вопросу об особенностях реализации инклюзивного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2017. Т. 2. С. 274 – 277.

4. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / Сост.: С.А. Прушинский, Ю.П. Симонова. М.: РООИ «Перспектива», 2007.

© Т.Г. Неретина, И.С. Каткова, 2022 – 04

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

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

***Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы актуальности формирования финансовой грамотности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, выделены ориентиры развития экономической компетентности. Показана роль семьи и дошкольной образовательной организации в решении проблемы формирования финансовой грамотности дошкольников.*

***Ключевые слова:** дошкольное воспитание, экономическая компетентность дошкольника, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.*

**К. А. Ozolnieks**

## **TO THE PROBLEM OF FORMING THE ECONOMIC COMPETENCE OF A PRESCHOOLER WITH DISABILITIES**

***Abstract.** The article examines the relevance of the formation of financial literacy of preschoolers with disabilities, identifies the guidelines for the development of economic competence. The role of the family and preschool educational organization in solving the problem of the formation of financial literacy of preschool children is shown.*

***Keywords:** preschool education, economic competence of a preschooler, children with disabilities, psychological and pedagogical support.*

В современное время человек все больше вливается в экономическое пространство, в том числе, посредством информационных источников. Наше государство все чаще становится площадкой для проведения крупных экономических форумов, таких как: Петербургский международный экономический форум (ПМЭФ), Восточный экономический форум, Российский инвестиционный форум, Ялтинский международный экономический форум и многие другие. Экономическая культура и грамотность необходима каждому из нас как базис нашего жизнеобеспечения. Не менее важны эти составляющие и в жизни ребенка.

С малых лет дети попадают в экономическую среду жизни, проявляя интерес к «миру рынка». Информационное рекламное пространство, продажа и

покупка товаров в магазине, разговоры в семье о бюджете – это далеко не все направления, с которыми приходится сталкиваться детям.

Дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями не отличаются от остальных детей в познавательном интересе к экономической и социальной культуре.

Становление и развитие таких качеств как бережливость и трудолюбие начинается на этапе дошкольного возраста. Поскольку дошкольный период по праву можно считать наиболее продуктивным этапом социализации личности [2].

В современной зарубежной педагогике вопросы экономического воспитания и обучения детей представлены в исследованиях Дж. Брунера, К. Гудмена, К. Данзингера, С. Камингса, Р. Саттона, А. Страуса, Д. Тибла, Б.Н. Фельдмана.

В отечественной педагогике формирование экономических компетенций дошкольника рассматривали такие ученые как Р.С. Буре, Г.Н. Година, Л.С. Дзинтерс, И.В. Житко, Р.И. Жуковская, Л.М. Казарян, Л.В. Крайнова, С.А.Козлова, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, Л.Я. Мусатова, В.Г. Нечаева, А.Д. Шатова и др.

В целостном понимании экономическая компетенция дошкольника представляет собой процесс усвоения экономических знаний, практических умений и навыков (знание основ экономики, роли труда в обществе, овладение умениями расчетов) в целях формирования социально-экономических качеств личности с логическим образом мышления [3, с. 12].

Экономическая компетенция – это, с одной стороны, элементарные экономические знания (трудовая деятельность, производство, товарно-денежные отношения), а с другой – нравственно-экономическая направленность качеств личности (ответственность, трудолюбие, деловитость).

Экономическая компетенция дошкольника предполагает формирование экономических потребностей, понимание роли денег в социуме, а также формирование экономически осознанного отношения к трудовой деятельности.

Стоит отметить, что первичные навыки экономического мышления дошкольника закладываются в семье. В этой связи исследователь в области формирования экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста Л. Н. Галкина отмечает, что именно в семье ребенок приобретает первый опыт финансовой деятельности [2].

На бытовом уровне формируются представления о деньгах, товарах и продукции. Дети с интересом коммуницируют с родителями на тему покупки той или иной игрушки, продукта или одежды. После 4-5 лет интересуются значением денег и монет [1, с. 97]. Проявляют познавательную деятельность в части способов оплаты покупки в магазинах.

Главный образец для ребенка – это личный пример каждого члена семьи. Семья воспитывает такие качества как расчетливость, экономность, трудолюбие [6, с. 160].

Очень важно, чтобы ребенок в процессе познания тех или иных аспектов хозяйственной жизни семьи не остался без внимания и смог получить от



родителей ответ на интересующий его вопрос, получить родительскую поддержку. В этом контексте семья служит основой социально-экономических задатков ребенка и создает возможности изучения первичных базовых понятий экономической среды, стимулируя, при этом, дальнейшую познавательную деятельность.

Дошкольное образовательное учреждение является дальнейшим ориентиром в развитии основ финансовой грамотности дошкольника с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи необходимо учитывать биологические и психофизиологические особенности каждого ребенка.

Развитие предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении – одно из успешных условий проектирования программы в формировании финансово-экономических представлений дошкольника [5].

Включение дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в формирование экономической компетентности возможно посредством введения игровых технологий, создания тематической зоны, беседы и рефлексивных мероприятий, способствующих овладению основ финансовой грамотности. Стоит отметить, что процесс освоения экономических знаний способствует также развитию коммуникативных навыков общения, логического мышления, воспитанию социально-значимых компетенций, а также всестороннему развитию ребенка.

Безусловно, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в системе организации работы дошкольного учреждения по формированию экономической компетентности является важным аспектом. Педагог-психолог выступает в роли «проводника» в развитии социально-экономических качеств ребенка на различных этапах его деятельности: мотивационно-познавательном, познавательно-деятельностном, рефлексивно-коррекционном [4]. При этом психолого-педагогическое сопровождение является непосредственным элементом работы в формировании финансовой грамотности не только в дошкольном образовательном учреждении, но и в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить, что родители признают необходимость формирования основ экономики у ребенка, но при этом не оказывают активного участия в данном направлении. В рамках психолого-педагогического сопровождения становится актуальной необходимость разъяснительной работы в форме беседы о необходимости участия совместного участия родителей и детского сада в экономическом воспитании ребенка в целях развития ребенка как личности [5].

Главной задачей социально-экономического развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья как в семье, так и в дошкольном образовательном учреждении должно стать не только приумножение экономических знаний, но и социализация ребенка в социально-ориентированную среду [6].

Таким образом, формирование экономической компетентности дошкольника с ограниченными возможностями здоровья способствует

развитию логического мышления, навыков коммуникативности, познавательной деятельности и познанию окружающей действительности.

Дети дошкольного возраста – это будущие работники, это основа экономического пространства в целом. Приобретенные знания и навыки в дошкольном периоде являются основой успешной экономической компетенции в жизни. И огромную роль в развитии социально-личностных качеств дошкольника с ограниченными возможностями здоровья играет психолого-педагогическое сопровождение ребенка не только в рамках дошкольной образовательной организации, но и в рамках семьи как необходимый элемент становления личности ребенка.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Бичева, И. Б. Формирование элементарных экономических представлений у детей дошкольного возраста как научно методическая проблема / И. Б. Бичева, А. В. Степаненкова // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно практической конференции: в 2 томах. Мининский университет. 2019. С.26 29.

2. Галкина, Л. Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно методическое пособие / Л. Н. Галкина. Челябинск: Изд во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 89 с.

3. Красноперова, И. В. Педагогические условия формирования финансовой грамотности у детей дошкольного возраста / И. В. Красноперова // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы конференции. Шадринск : ШГПУ, 2020. С. 104 107. ISBN 978 5 87818 577 6. Текст : электронный // Лань : электронно библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/156735> (дата обращения: 20.12.2021). Режим доступа: для авториз. пользователей.

4. Степанова, Н.А. Развитие социально информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования / Н.А.Степанова, Л.Н. Санникова, С.Н. Юревич, Н.И. Левшина // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 468 481.

5. Турченко, В.И. / В.И. Турченко, Л.В. Градусова, Н.И. Левшина // Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или «...племя молодое, незнакомое...»// Детский сад: теория и практика. 2011. № 1. С. 50 56.

6. Устинова, Н.И. Формирование экономических основ у старших дошкольников / Н.И. Устинова // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования. 2013. № 1. С. 231 235. ISSN 9999 5377. Текст : электронный // Лань : электронно библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/294766> (дата обращения: 20.12.2021). Режим доступа: для авториз. пользователей.

© К.А.Озолниекс, 2022 – 04

**О.А. Потапова,  
В.Е. Хлущевская**  
Магнитогорский государственный  
технический университет им.Г.И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ**

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности формирования элементарных представлений у детей с задержкой психического развития, на основе чего анализируются статьи и дидактические материалы других авторов по проблеме исследования. Анализ литературы помог нам выдвинуть гипотезу об актуальности проблемы в современном мире, и сформировать педагогические условия, при соблюдении которых может быть найдено решение проблемы.*

***Ключевые слова:** формирование математических представлений, элементарные математические представления, задержка психического развития, дошкольники.*

**О.А.Potapova,  
V.E. Khlushchevskaya**

## **FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION AS A RESEARCH PROBLEM**

***Abstract.** This article discusses the features of the formation of elementary ideas in children with mental retardation, on the basis of which articles and didactic materials of other authors on the problem of research are analyzed. The analysis of the literature helped us to put forward a hypothesis about the relevance of the problem in the modern world, and to form pedagogical conditions under which a solution to the problem can be found.*

***Keywords:** formation of mathematical representations, elementary mathematical representations, mental retardation, preschoolers.*

*«Математика...выявляет порядок, симметрию и  
определенность. А это важнейшие виды прекрасного»  
Аристотель*

Формирование математических представлений – одна из основных проблем, волнующая современное дошкольное, в том числе и специальное образование. На первый взгляд многим покажется, что можно не уделять этому

большое количество времени, ведь ребёнок, уже повзрослев, сможет сам определиться в направлении своего обучения и начать более углубленно изучать математику. В таком случае, сначала нам стоит разобраться, что такое элементарные математические представления и их формирование, а исходя из этого, мы сможем выделить для себя несколько пунктов о значимости их формирования.

Как писала А.В. Белошистая, автор различных пособий и методических рекомендаций для педагогов и воспитателей: «Формирование элементарных математических представлений (далее ЭМП) – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности детей дошкольного возраста в сфере математики» [2].

Программа математических представлений в дошкольном образовательном учреждении включает в себя несколько разделов (табл. 1) [6].

Формирование элементарных математических представлений даёт толчок развитию таким сферам, как:

- умственная или познавательная сфера (восприятие, внимание, память, речь, мышление);
- нравственная сфера (дисциплинированность, аккуратность);
- эстетическая сфера (например, при работе чертежами или конструированию модели чего – либо из объёмных фигур);

Таблица 1 – Характеристика разделов программы по формированию элементарных математических представлений

Название блока	Краткая характеристика
Количество и счёт	Представления о множестве, числе, счете, арифметических действиях, текстовых задачах.
Величина	Представления о различных величинах, их сравнения и измерения (длине, ширине, высоте, толщине, площади, объеме, массе, времени).
Форма	Представления о форме предметов, о геометрических фигурах (плоских и объёмных), их свойствах и отношениях.
Ориентировка в пространстве	Ориентировка на своем теле, относительно себя, относительно предметов, относительно другого лица, ориентировка на плоскости и в пространстве, на листе бумаги (чистом и в клетку), ориентировка в движении.
Ориентировка во времени	Представление о частях суток, днях недели, месяцах и временах года; развитие «чувства времени».

Именно поэтому при помощи освоения дошкольниками элементарных математических представлений мы, как педагоги, сможем создать из них многогранно развитую личность, что является основной целью и стремлением педагогики как науки.

Хочется отметить, что важность математических представлений обуславливается не только появлением и углубленным развитием вышеперечисленных сфер, которое происходит в моменте самого развивающего или коррекционного процесса, но и не менее важной, отчасти

социальной составляющей – подготовкой к школе. Как показывает практика, чаще всего дети сталкиваются с проблемами именно при изучении математики, Из-за чего всё обучение может запаздывать [4]. Решение данной проблемы с каждым годом может становиться всё сложнее и сложнее, так как образовательная программа не стоит на месте и тоже идёт в нарастание сложности. Кроме прочего, группа детей с задержкой психического развития, об особенностях которой мы поговорим чуть ниже, продолжает увеличиваться. Так как одной из особенностей детей с задержкой психического развития является достаточно хорошая обучаемость, педагоги дошкольных организаций будут стремиться свести эту особенность развития к минимуму и вывести своих воспитанников на уровень норматипичных сверстников, чтобы они смогли поступить в общеобразовательную школу и обучаться по программе, предназначенной для детей в норме [5]. То есть, совокупность перечисленных факторов, связанных с освоением новой ступени – поступлением в школу, дополняет актуальность рассматриваемой нами проблемы.

Так как тема научной статьи напрямую связана с задержкой психического развития, будет важно упомянуть о благотворном влиянии формирования ЭМП на развитие психики. Как мы уже говорили, формирование элементарных научных представлений – достаточно многоаспектная составляющая коррекционной программы. Следовательно, действовать на психику ребёнка с задержкой психического развития формирование ЭМП будет комплексно, со всех сторон. Остановимся на особенностях детей с задержкой психического развития и своеобразии формирования у них математических представлений поподробнее.

Одна из главных черт, присущая детям с задержкой психического развития – отсутствие мотивации и интереса к учёбе и чему-то новому. Из-за низкого уровня самоконтроля, критичности по отношению к результатам своей деятельности, нецеленаправленности, размытого внимания к поставленным задачам, у таких детей может проявляться ряд специфических особенностей: несформированность счёта от пяти до одного, неверный счёт, название любого числа наугад в ответ на заданный вопрос или предъявляемое задание.

Т.И. Иванова предложила условия для развития интеллекта дошкольников в процессе формирования у них математических представлений. Представленные условия, находящиеся во взаимосвязи и взаимодействии, звучат таким образом: чёткое содержание целей и чёткий образовательный процесс в дошкольном учреждении, создание развивающей среды с учётом индивидуального развития психики ребёнка с возможностью реализации его творческого потенциала, возможность вариативности коррекционной программы в зависимости от индивидуальных особенностей, гуманизация образовательного процесса. Ведущим условием Т.И. Иванова выделила повышение педагогического мастерства педагогов и воспитателей [3].

Л.Б. Баряева в своей диссертации предлагает интегративную модель коррекционного процесса, направленную на восстановление нарушенного формирования и обобщения сенсорно-перцептивного опыта, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, которые служат предпосылками

для выделения пространственноколичественных признаков и оперирования математическими представлениями. Данная модель представляет собой целостное включение процесса формирования ЭМП в деятельность детей, то есть полноценное внедрение математики во все сферы, развиваемые и совершенствуемые в дошкольном учреждении [1].

Проанализировав работы многих авторов, можем выделить несколько условий, необходимых для успешного формирования ЭМП: применение игровых методик и компьютерных технологий, целостное включение в процесса формирования ЭМП в деятельность детей, ориентация на их творческий потенциал и совершенствование навыков педагогов.

Таким образом, формирование математических представлений – это неотъемлемая часть образовательного, коррекционного и воспитательного процесса, способствующая полноценному формированию многих когнитивных функций, функций психики, социализации и, в будущем, полноценной жизнедеятельности.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Баряева Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: дис. ...доктор пед. наук: 13.00.03 Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. М., 2005. 41 с.

2. Белошистая, А.В. Теория и методика организации математического развития дошкольников / А.В. Белошистая. Мурманск: МГПУ, 2010. 256 с.

3. Иванова Т.И. Педагогические условия интеллектуального развития старших дошкольников в процессе формирования математических представлений : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Белгородский гос. ун-т. Белгород, 2001. 18 с.

4. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 85 88.

5. Тасимова Ю.В., Кувшинова И.А. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих ребенка с задержкой психического развития // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы VII Международной научно практической конференции (Тула, 17 ноября 2021 г.) / науч. ред. Н.А. Степанова. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. 304 с. С. 180 184.

6. Шевелев К. В. Парциальная общеобразовательная программа дошкольного образования «Формирование элементарных математических представлений у дошкольников» / К. В. Шевелев. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 64 с.

© . О.А.Потапова, В.Е. Хлущевская, 2022–04

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

## **АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ МЛАДШЕГО ЗВЕНА В СРЕДНЕЕ**

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности реализации коррекционно-развивающей работы в условиях внеурочной деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения с целью оказания помощи в адаптации учащимся при переходе из младшего звена в среднее.*

***Ключевые слова:** адаптация, базовые потребности, социально-психологические задачи, младшие подростки с задержкой психического развития.*

**A.A. Prokhorova**

## **ADAPTATION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION DURING THE TRANSITION FROM JUNIOR TO SECONDARY**

***Abstract.** The article reveals the features of the implementation of correctional and developmental work in the conditions of extracurricular activities of a special (correctional) educational institution in order to assist students in adapting during the transition from junior to secondary.*

***Keywords:** adaptation, basic needs, socio-psychological tasks, younger adolescents with mental retardation.*

Дети с задержкой психического развития медленно усваивают правила взаимоотношений, при этом не соотносят личные эмоциональные реакции в конкретной ситуации. При расторможенности психических процессов и повышенной возбудимости импульсивное поведение часто превращается в цепочку реакций (крик, драки, ссоры, бурные обиды и т.п.), возможны неадекватные способы выхода из детских конфликтов. Быстро закрепляются аффективные реакции, при этом возможно их повторение без видимых на то причин и вне реальных конфликтов.

Таким образом, при переходе учащихся из младшего звена в среднее, неуспешная адаптация является одной из основных причин проявления девиации.

Для успешной социализации подростку необходимо удовлетворение основных его потребностей:

1. Потребность в безопасности, благополучие в сфере отношений подростка среди сверстников.

2. Удовлетворение потребностей школьника в принадлежности к референтной (значимой) группе.

3. Потребность в уважении и признании.

Удовлетворение данных потребностей дает подростку решать свои социально-психологические задачи становления как личности:

- самопознание – познание подростком самого себя. На основе этого строятся взаимодействия с окружающими людьми.

- самоопределение – этот компонент развития личности школьника мы рассматриваем как становление его субъективной позиции в процессе выбора и самостоятельного продуцирования норм, принципов и ценностей, которыми он будет руководствоваться в деятельности и поведении.

- самореализация ребенка – проявление его активности в деятельности и общении, которая ведет к развитию его личностных интересов и способностей во время отношений с окружающими;

- самореабилитация – восстановление утраченных социально-психологических функций с помощью внутренних резервов.

Каждый человек, изначально, запрограммирован, на счастье. Если ребенок с задержкой психического развития в школе, в классе не получает большей степени удовлетворения в социальных потребностях, то, скорее всего, будет искать их в другом месте. Подростки с неорганизованным досугом ищут признания в компании своих же сверстников, зачастую таких же, как и они – отверженных. Анализ содержательной стороны неформального группового общения девиантных школьников показывает, что общение в целом ситуативно и поверхностно, малоинформативно, при этом носит аффективный характер. С точки зрения общественной значимости общение несовершеннолетних общественно нейтрально, а это значит, располагается в стороне от основных социальных проблем, и имеет тенденцию к асоциальной направленности: противоправное поведение, алкоголизация, курение, наркотизация. В худшем случае подросток с проблемами в развитии отказывается посещать школу, что зачастую приводит к деградации личности.

Таким образом, проблема социально-психологического характера вытекает в социально – правовую.

Мы считаем, что именно создание психологического комфорта в классе будет являться обязательным условием для учащихся с задержкой психического развития в адаптации, и помощи в профилактике девиации.

Класс – это формализованная, относительно стабильная контактная группа, которая объединяет школьников одного возраста и имеет социальную направленность при соответствии целей социального воспитания в образовательных учреждениях. Класс активно выполняет функции, связанные с социальной адаптацией воспитанников.

**Образовательная функция** реализуется посредством просвещения во время внеурочной воспитательной работы при неформальном общении внутри класса, а также в процессе целенаправленного стимулирования самообразования для школьника.



**Коммуникативная функция.** Опыт, который относится как деловому, так и к межличностному общению.

**Отношенческая функция** школьного класса напрямую связана с приобретением школьником опыта при выстраивании различных отношений.

**Защитная функция.** Реализация защитной функции в классе, во-первых, невозможна без внимания ребят друг к другу, без создания опыта общей заботы, взаимоподдержки, а во-вторых, данная функция способствует успешному опыту самореализации каждого из них, при этом создает образец гуманных отношений, формируется оптимистический взгляд на окружающую действительность.

**Ценностная нормативная функция.** Данная функция заключается в процессе общения между одноклассниками, когда школьник способен в той или иной степени присваивать и впитывать принятые классом нормы, ценности.

**Эмотивная функция.** При разнообразном социальном опыте, который школьник приобретает в классе, вырабатываются столь же различные чувства, что ведет к развитию его эмоциональной сферы.

Таким образом, перечисленные нами функции школьного класса формируют успешную социальную адаптацию школьника к проблемам в развитии, соответственно формируют опыт приобретения в использовании социально значимых знаний, конструктивного взаимодействия с людьми, а также адекватного поведения школьников, ценностную ориентацию, выстраивание гуманных отношений, при этом уметь сопереживать другим.

Для того чтобы вышеперечисленные функции класса работали, необходимо в нем создать комфортный психоэмоциональный микроклимат.

**Микроклимат школьного класса** – это система в отношениях, связывающих одноклассников и определяющих их активность, защищенность и сплоченность в классе.

С целью формирования психологически комфортного микроклимата в классе педагоги, в работе с подростками, применяют различные методы и средства внеурочной деятельности, такие как совместное посещение музеев, театров, походов на природу, организация праздников как в течение учебного года, так и в каникулярное время, совместная общественно полезная деятельность.

*Общая цель:* создание условий для приобретения подростками навыков конструктивного межличностного общения.

*Задачи:*

- снижение влияния отрицательных эмоций у учащихся;
- обучение учащихся особенностям конструктивного общения;
- развитие умения слушать других людей;
- формирование позитивной моральной позиции;

Доказано, что применение подвижных игр, способствует сплочению коллектива. Их использование направлено на снятие накопившегося стресса и напряжения, на переключение и восстановление внимания, а также повышение

тонуса, установление в группе доброжелательной атмосферы понимания и кооперации.

Такие квэст – игры, как «Полоса препятствий», когда дети чувствуют ответственность как за себя, так и за других членов команды; во время игры «Менялки» играющие осознают, что у них много общего и это способствует их сплочению; при рисовании в парах школьники учатся быть внимательными друг к другу.

Поведение любого школьника с задержкой психического развития нежелательно рассматривать вне отношений его со сверстниками и ближайшим социальным окружением – микросредой. Именно в микросреде ребенок, подросток, юноша приобретает как нравственный, так и социальный опыт, на основе которого формируются взгляды, убеждения, а также привычки и особенности в поведении. Нравственная деформация личности школьника при отклонении в его поведении, является следствием дефектов в системе его взаимосвязей и отношений с микросредой.

Если в классе преобладает благоприятный микроклимат, то каждый школьник ощущает себя более защищенным, ценным и принятым сверстниками, что в большей мере снижает остроту других школьных конфликтов и проблем.

Успешная социальная адаптация позволяет подростку с задержкой психического развития испытывать успех через получение положительных эмоций и одобрение, а значит социализироваться. Он обучается не только навыкам самопознания, но и самоконтролю и самоуправлению. Если школьник научится этому в микросреде (маленькой модели социума), то легко сможет перенести свои знания и умения в общество и будет применять их в дальнейшей жизни.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России, 1998. С. 8 – 9
2. Гаджиева Н.М. и др. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. С. 25 – 27
3. Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф.Зимбардо. М.: Педагогика, 1991. С. 63 – 65
4. Руберстам К. Групповая психотерапия / К. Руберстам. М.: Прогресс, 1990, С. 15 – 17
5. Сמיד Р. Групповая работа с детьми и подростками / Р. Сמיד. М.: Генезис, 1999. С. 10 – 11

© А.А. Прохорова, 2022 – 03

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

## **КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

***Аннотация.** В статье раскрывается проблема развития произвольной памяти у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости. Показана классификация видов памяти, а также перечислены ученые, занимающиеся изучением различных аспектов и специфики памяти детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Подобраны критерии и методики выявления уровня развития произвольной памяти.*

***Ключевые слова:** память, произвольная память, дошкольный возраст, дидактические игры, методологические рекомендации.*

**E. O. Rudakova**

## **CORRECTIONAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH A MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION**

***Abstract.** The article reveals the problem of the development of arbitrary memory in older preschoolers with a mild degree of mental retardation. The classification of types of memory is shown, as well as scientists engaged in the study of various aspects and specifics of the memory of preschool children with intellectual disability are listed. The criteria and methods for identifying the level of development of arbitrary memory are selected.*

***Keywords:** memory, arbitrary memory, preschool age, didactic games, methodological recommendations.*

На данный момент одна из актуальных тем 21 века, это проблема формирования и развития продуктивных способов запоминания информации.

Значимость памяти для человека состоит в том, что без нее не могут полноценно функционировать другие познавательные процессы – восприятие, мышление, внимание, речь и т.д. Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

Особенно актуально стоит проблема изучения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Поскольку память ребенка с умственной отсталостью характеризуется недостаточностью осмысленности и

последовательности содержания материала, повышенной забывчивостью, а также неточностью воспроизведения.

Понятие «память» представляет собой один из важнейших психических процессов, и является основой нашего опыта. Она выполняет функцию хранения и частичной переработки, всей информации, которая поступает.

Проблеме памяти посвящены исследования П. П. Блонского, А. Бэна, Л. С. Выготского, К. Грооса, Л. В. Занкова, В. Я. Ляудис, Н. М. Сеченова и других учёных. Учеными обсуждались вопросы механизмов нарушения памяти и ее функционирования. Ими изучены прочность произвольного и непроизвольного запоминания, полнота, точность, зависимость запоминания от индивидуальных особенностей [4].

Классификация видов памяти исходит из разных оснований таких как: время, способ запоминания и генез. Это – долговременная, кратковременная, оперативная, моторная, произвольная и непроизвольная, эмоциональная, логическая и механическая, моторная, образная и вербальная [1].

Развитие памяти в дошкольном возрасте также характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. З.М. Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников, и пришла к следующим выводам. В дошкольном возрасте трех, четырех лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т.е. без специального обучения мнемическим операциям, являются непроизвольными. Для развития произвольной памяти используют дидактическую игру. Она повышает игровую мотивацию, запоминание цели, которая близка и понятна ребенку, позволяет осознавать способы выполнения[5].

У детей с нарушением интеллекта имеются следующие особенности: новый материал, усваивается медленнее, только лишь после многократных повторений, быстро забывают и не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Наблюдается непрочность сохранения материала и неточность воспроизведения. Постепенный переход от непроизвольного к произвольному происходит в старшем дошкольном возрасте.

На основе исследований были выделены следующие критерии произвольной памяти умственно отсталых детей дошкольного возраста: Объем памяти, длительность и точность.

Для изучения уровня произвольной памяти были подобраны следующие методики: методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (исследование объема и скорости слухоречевого запоминания определенного количества слов); методика «Изучение произвольного запоминания» (из учеб. Пособия под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко) (изучение произвольного запоминания, определение объема зрительной произвольной памяти); методика «Запоминание картинок» (Г.А.Урунтаева) (исследование произвольной памяти у детей); методика «Узнавание фигур» (Т.Е. Рыбаков) (определение уровня

развития произвольной образной памяти); изучение произвольной памяти) (По Г.А.Урунтаевой и Ю.А.Афонькиной) (изучение памяти дошкольника).

В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.

По проведенному исследованию, можно сделать выводы, что у детей данной категории плохо развит объем и точность воспроизведения информации. Большинство детей находятся на уровне ниже среднего.

Цель опытно – экспериментального исследования: выявить уровень сформированности произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста.

По результатам констатирующего этапа, определили дальнейшую коррекционную работу для развития произвольной памяти где были включены различные дидактические игры.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Они, как правило, содержат конкретную цель и предполагают конечный результат [2].

Дидактические имеют определенную структуру, а именно: Обучающая задача, игровые действия, правила, которые обеспечивают реализацию игрового содержания.

Дидактическая игра создает действенную игровую мотивацию, подчиняет запоминание близкой и понятной ребенку цели, позволяет ему осознавать способы выполнения деятельности, а также дает взрослому возможность руководить мнемической деятельностью, не вставая в открыто дидактическую позицию[3].

Для развития памяти дошкольников с умственной отсталостью необходимо адаптировать педагогические методики с учетом особенностей восприятия и запоминания таких детей. Например, уменьшить количество слов для запоминания, увеличить число повторений. Задавать наводящие вопросы на начальных этапах. Необходимо повторять с ребенком предыдущие задания.

Методические рекомендации, включают в себе систему упражнений, которые направлены на развитие мнемической деятельности, разработаны на основе полученных результатов диагностики особенностей развития зрительной памяти детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Методологическая основа: Использование специальной литературы при составлении системы упражнений.

При составлении системы упражнений необходимо использовать следующие закономерности памяти:

- Лучше запоминается эмоционально насыщенная информация
- При возрастании объема сходного по содержанию и форме материала.
- Проговаривание вслух способствует к сознательному использованию дошкольниками различных приемов для лучшего усвоения материала.

- Необходимо учитывать следующие принципы коррекционной работы при составлении системы упражнений:
- Системность развития психической деятельности
- Деятельности принцип коррекции (определяется выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы достижения поставленных целей);
- Принцип возрастания сложности (от простого задания к сложному)
- Учет эмоциональной сложности материала (необходимо, чтобы игры, упражнения создавали благоприятный эмоциональный фон).

Поиск путей развития памяти дошкольников с умственной отсталостью необходимо начинать с анализа особенностей нарушения памяти и мышления у данной категории детей. При систематической и целенаправленной работе можно значительно улучшить память дошкольников с нарушением интеллекта. Но не следует заниматься механической тренировкой памяти, пытаться заучить малопонятную для ребенка информацию.

Развить памяти помогают различные упражнения, игры и методики. С дошкольниками занятия по диагностики и тренировке памяти желательно проводить в виде игры, где используется способность к воображению.

На развитие осязательной памяти ребёнку с закрытыми глазами предлагается:

- ощупать, подержать в руках, какой – либо предмет;
- почувствовать прикосновение незнакомого предмета и запомнить свои ощущения;
- почувствовать прикосновения, какого – либо предмета и подумать о том, что это может быть.

Развивающая игра «Чудесные слова» поможет развить слуховую память дошкольников. Для этого необходимо подобрать 20 слов связанных, которые между собой по смыслу, и составляют 10 пар. Данные слова читаются ребёнку 3 раза. Потом через некоторое время ребёнку говорят только первые слова из пары, а вторые он должен вспомнить. Это тренировка кратковременной слуховой памяти.

Таким образом, после апробации результатов констатирующего этапа была разработана, коррекционная программа по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Григорович Л. А. Педагогика и психология Минск: 2016. 287с
2. Евдокимова М.И. Развитие памяти старших дошкольников / М.И. Евдокимова // Дошкольная педагогика. 2012. № 4. С. 25 – 27.
3. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец. М.: АСТ, 2008. 210 с.
4. Саитгалина Э.С. Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал концепт 2015. № S1.

C.101 – 105.

5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 336с.

©Е.О.Рудакова, 2022 – 03

УДК 373.2

**Л.Н. Санникова,  
Д.Н. Белова**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК**

***Аннотация.** В статье представлено описание решения одной из задач речевого развития дошкольников и детей с ограниченными возможностями здоровья – формирование эмоционально-ценностного словаря. Авторами описан возможный вариант формирования эмоционально – оценочного словаря через технологию применения сказок.*

***Ключевые слова:** эмоционально-ценностный словарь, сказка, дошкольное образование*

**L.N.Sannikova,  
D.N.Belova**

### **FORMATION OF AN EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES BASED ON FAIRY TALES**

***Abstract.** The article describes the solution of one of the tasks of speech development of preschoolers and children with disabilities – the formation of an emotional and value vocabulary. The authors describe a possible variant of the formation of an emotional – evaluative dictionary through the technology of fairy tales.*

***Keywords:** emotional and value dictionary, fairy tale, preschool education*

Эмоционально – оценочная лексика существует в речи человека для выражения чувств, настроения, переживаний. Хорошо развитая эмоциональная лексика помогает старшему дошкольнику, имеющему ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), лучше передать свои мысли, эмоции,

переживания, объяснить собственную позицию; формирует такие черты личности, как общительность, лояльность, объективность.

Вопросы формирования эмоционально – оценочной лексики дошкольников рассматривались в исследованиях таких ученых, как М.М.Алексеева, В.И.Яшина, О.С.Ушакова, И.Ю.Кондратенко, Ф.Ф.Самигуллина и др. Традиционно к эмоциональной лексике принято относить: слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом (любовь, ласка, гнев, доброта); слова – оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны всем своим составом, т.е. лексически (добрый, милый, злой); слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т. е. особыми суффиксами (цветик, сынок, домишко, девчонка) (Е.М.Галкина – Федорук) [3].

В исследовании Е.А.Ставцевой выделены следующие особенности усвоения эмоционально – оценочной лексики старшими дошкольниками: частое употребление детьми общеоценочной лексики (плохой – хороший); значительная часть детей не умеет устанавливать семантические связи и отношения эмоционально – оценочных слов с другими лексическими единицами, неточность понимания, неверное употребление слов эмоциональной оценки, бедность эмоционально – оценочного словаря; наибольшее затруднения вызывают слова, имеющие переносное значение [2].

У детей старшего дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, формирование эмоционально – оценочного словаря происходит в различных видах деятельности с применением разнообразных методов и приемов словарной работы: художественно – речевая деятельность (чтение произведений детской художественной литературы, определение эмоциональных характеристик персонажей; беседы о различных эмоциональных состояний героев художественного произведения); изобразительная деятельность (рисование под музыку различных эмоциональных переживаний и изменение содержание рисунка путем смешивание цветовой палитры); упражнения, игры и многие другие [1]. Одним из главных средств развития эмоционально – оценочной лексики является сказка. Сказки, вводя детей в круг необыкновенных событий, превращений, происходящих с их героями, выражают глубокие моральные идеи. Через сказку ребенок может узнать о добре и зле, силе и храбрости, предательстве и трусости. В сказках повествуется об эмоциональных внутренних переживаниях, чувствах героев.

Методика формирования эмоционально – оценочного словаря у детей старшего дошкольного возраста разрабатывалась Е.А.Ставцевой [2]. В своем исследовании она предлагает следующие методы формирования эмоционально – оценочного словаря: восприятие и анализ произведений искусства (музыкального, изобразительного, художественной литературы); драматизация и инсценировки, пересказ, заучивание наизусть литературных произведений, насыщенных эмоционально – оценочной лексикой; беседа с детьми; дидактические игры и упражнения [2].



На основе анализа научной литературы нами была разработана технология формирования эмоционально – оценочного словаря у детей старшего дошкольного возраста, в том числе для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья с помощью сказки (таблица 1).

В основу разработки технологии положены следующие принципы:

1. Принцип последовательности. На каждом этапе (последовательно) определяются приоритетные цели и используются различные методы и приемы для достижения этих целей.

2. Принцип комплексного использования методов и приемов эмоционального развития.

3. Принцип обеспечения познавательной и речевой активности ребенка в процессе приобщения к сказке.

Ведущими методами и приемами формирования эмоционального словаря в процессе ознакомления со сказками являются: выразительное чтение и рассказывание сказок, беседа по содержанию, рассматривание иллюстраций, обнаружение в тексте сказок слов эмоционально – оценочной лексики, объяснение педагогом значений слов и оборотов речи, которые есть в сказках, работа с пиктограммами, рисование эмоций, рассказы детей, словесное описание героев, упражнения с подбором синонимов и антонимов к словам эмоционально – оценочной лексики, словесные игры [4].

Таблица 1 – Технология формирования эмоционально – оценочного словаря на материале сказок

Этапы	Методы и приемы	Произведения
<p>1.Подготовительный</p> <p>Цель этапа – подготовка детей к правильному и точному восприятию эмоциональных состояний, доступных возрасту.</p> <p><i>Первый блок.</i> Изучение и уточнение эмоциональных состояний.</p> <p>Задача: изучить и уточнить эмоциональные состояния.</p> <p>Эмоциональные состояния: испуг, радость, удивление.</p> <p>Нравственные качества: храбрость, хвастовство.</p> <p><i>Второй блок.</i> Развитие паралингвистических средств общения.</p> <p>Задачи:</p> <p>1)научить определять и называть эмоциональные состояния по картинкам и пиктограммам</p>	<p>Выразительное чтение произведений, беседа с детьми по содержанию, рассматривание иллюстраций к этим произведениям, обнаружение в тексте сказок слов эмоционально – оценочной лексики, упражнения «Имитация», «На меня посмотри. Скажи, что изменилось на лице»</p>	<p>Сказки: «Заяц – хвастун»; «Пых»</p>

Этапы	Методы и приемы	Произведения
<p>2)сформировать умения передавать заданное эмоциональное состояние, используя мимические, пантомимические средства и графические приемы.</p> <p>Эмоциональные состояния: радость, злость, печаль.</p> <p>Нравственные качества: грубый, сердитый</p>		
<p>2. Основной</p> <p>Цель этапа – формирование эмоционально – оценочной лексики (углубление знаний детей об эмоциональных состояниях на материале сказок).</p> <p>Задача: расширять словарный запас дошкольников в области эмоционально – оценочной лексики.</p> <p><i>Первый блок</i></p> <p>Формирование эмоциональной лексики, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом.</p> <p>Эмоциональные состояния: злость, удивление.</p> <p>Нравственные качества: зависть, трудолюбие, жадность, хитрость</p> <p><i>Второй блок</i> Формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов оценок.</p> <p>Задача: обогатить словарный запас дошкольников, эмоциональной лексикой состоящей из слов – оценок.</p> <p>Эмоциональные состояния: грусть, злость, испуг.</p> <p>Нравственные качества: хороший, умный, сильный</p>	<p>Работа с пиктограммами, картинками, рисование эмоций, упражнения «Обезьянка», «Художник», игра «Лото настроения».</p> <p>Чтение сказок, обсуждение (вопросы – ответы), формирование синонимических и антонимических отношений (приемы «Скажи по – другому», «Замени слова»), составление словосочетаний с синонимически близкими словам и со словами противоположного значения, обнаружение в тексте сказок «образных слов», объяснение педагогом значений слов и оборотов речи, которые есть в сказках</p>	<p>Сказки: Д.Н. Мамин – Сибиряк «Сказочка про Козявочку»; Л.Мур «Крошка енот и тот, кто сидит в пруду».</p> <p>Сказки: Братья Grimm «Бабушка Метелица», Л.Н.Толстой «Еж и заяц», «Бычок смоляной бочок»</p>
<p>3. Заключительный</p> <p>Цель этапа – активизация эмоционально – оценочного словаря.</p>	<p>Пересказ, словесные игры на уточнение значений слов эмоциональной лексики,</p>	<p>Сказки: Х.К. Андерсен «Гадкий утенок», Б.Гримм «Бременские</p>

Этапы	Методы и приемы	Произведения
<p>Эмоциональные состояния: грусть, злость, печаль, радость.</p> <p>Нравственные качества: мудрый, сильный, хвастливый, глупый, ласковый.</p>	<p>рассказы детей о положительных и отрицательных качествах персонажей сказки, об оценке поступков поведения людей в разных жизненных ситуациях, словесное описание героев, упражнения на закрепление представлений об эмоциях, чувствах, нравственных качествах, активизация лексики «Ромашка радости», Загадки о чувствах)</p>	<p>музыканты».</p> <p>Сказки: «Снегурочка», Р.Сеф «Сказка о кругленьких и длинненьких человечках», В.Ливанов «Самый, самый, самый»</p>

Таким образом, разработанная технология будет способствовать формированию эмоционально – оценочного словаря, его качественному изменению, использованию слов эмоциональной лексики при характеристике литературных персонажей и в повседневном общении.

#### *Список используемых источников и литературы*

1. Левшина, Н.И. Художественная литература как средство развития коммуникативных умений дошкольников/ Н.И.Левшина // Мир детства и образование: сборник материалов IX очно – заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: Изд-воМагнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. С. 65 – 68.
2. Макарова, В.Н. Диагностика развития речи дошкольников / В.Н.Макарова, Е.А.Ставцева, М.Н.Едакова // Методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.
3. Маслечкина, С.В. Выражение эмоций в языке и речи / С.В.Маслечкина // Вестник БГУ. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-emotsiy-v-yazyke-i-rechi> (дата обращения: 03.02.2022).
4. Санникова, Л.Н. Развитие речи у детей раннего возраста в семье: психолого-педагогическое сопровождение/ Л.Н.Санникова, Т.Л.Горностай // Мир детства и образование: сборник материалов X очно-заочной Международной научно – практической конференции, 2016. С. 110 – 113.

© Л.Н. Санникова, Д.Н. Белова, 2022 – 04

**Я.А. Скрипник,**

**Е.Л. Мицан**

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

## **ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

***Аннотация.** Процесс реабилитации инвалидов регламентирует большое количество нормативно-правовых актов. основополагающим документом в сфере реабилитации является ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». В данной статье рассматриваются аспекты данного закона, его реализация, а также направления реабилитации инвалидов.*

***Ключевые слова:** Федеральный Закон, реабилитация инвалидов, доступная среда, профессиональная ориентация.*

**Ya.A. Skripnik,**

**E.L. Mitsan**

## **LEGAL FRAMEWORK FOR THE REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES**

***Abstract.** The process of rehabilitation of disabled people is regulated by a large number of legal acts. The fundamental document in the field of rehabilitation is the Federal Law «On the Social Protection of the Disabled in the Russian Federation». This article discusses aspects of this law, its implementation, as well as directions for the rehabilitation of people with disabilities.*

***Keywords:** Federal Law, rehabilitation of the disabled, accessible environment, vocational guidance*

Сфера реабилитации инвалидов многогранна и охватывает большое количество нормативных актов. В России деятельность в этой сфере регламентируется в рамках международных соглашений, национального законодательства и иных нормативных правовых актов, такие как указы Президента РФ, законы РФ, федеральные законы, постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, ведомственные акты федеральных органов исполнительной власти.

Главным, основополагающим документом, на котором базируется политика нашей страны в сфере реабилитации людей с ограниченными возможностями, является Федеральный закон (далее – ФЗ) № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. (далее – закон). Данный нормативный акт определяет понятие реабилитации инвалидов, цели, направления и требования к организациям, которые призваны

осуществлять реабилитацию инвалидов. Данным ФЗ установлено, что реабилитация инвалидов – это «система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности», направленные на «устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма, в целях социальной адаптации инвалидов, достижения ими материальной независимости и их интеграции в общество» [2]. Стоит отметить, что приводимое в акте определение содержит, на наш взгляд, два особенно важных положения. Во-первых, процесс и цель реабилитации, согласно нашему закону, ограничиваются лишь восстановлением способностей инвалидов, несмотря на то, что согласно Конвенции о правах инвалидов, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г., (далее — Конвенция), реабилитация так же призвана «наделить инвалидов возможностью для достижения и сохранения максимальной независимости, полных физических, умственных, социальных и профессиональных способностей и полного включения и вовлечения во все аспекты жизни»). Аналогичный подход зафиксирован и в «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятых Генеральной Ассамблеей ООН 4 марта 1994 г., а именно в правиле № 3, которое устанавливает, что «Государствам следует обеспечить предоставление инвалидам услуг по реабилитации, с тем, чтобы позволить им достигнуть и поддерживать оптимальный уровень их самостоятельности и жизнедеятельности».

К сожалению, упомянутые нами терминологические различия имеют не только лингвистический характер, но и практический. Закон реализуется, но эти различия прослеживаются на всех этапах его реализации: в объемах предоставляемых услуг, в направлениях реабилитации, в её содержании, что в конечном счете приводит к низкой эффективности реабилитационных мероприятий.

Второй особенностью определения понятия «реабилитация инвалидов» является то, что оно включает термины «система» и «процесс» [2]. Что касается процесса реабилитации, то его содержание раскрывается в ФЗ достаточно детально, тогда как термин «система реабилитации» не раскрывается ни в законе, ни в иных нормативных правовых актах РФ. В результате, из-за наличия подобного правового несогласования система реабилитации людей с инвалидностью в нашей стране до настоящего времени не сформирована должным образом, несмотря на многократные попытки, предпринимаемые в рамках управленческих решений на различных уровнях [3]. На наш взгляд, данная ситуация будет решена и обретет более глобальный характер, если в ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» будет уточнено определение термина «реабилитация инвалидов», и он будет приведен в соответствие с нормами международного права.

Также законом определены основные направления, в рамках которых осуществляется реабилитация инвалидов. К ним относятся:

1. медицинская реабилитация, реконструктивная хирургия, санаторно-курортное лечение, протезирование [2]. Выделяя данное направление в первую очередь, хочется таким образом отметить, что данный вид реабилитации является самым актуальным, незаменимым, позволяющим людям с инвалидностью, в большинстве случаев, обрести полноценную жизнь.

2. социально-педагогическая, социально-психологическая, социокультурная реабилитация [2]. О важности социализации инвалидов, их успешной, беспрепятственной интеграции в общество проведено большое количество исследований, написано много научных трудов, поэтому данное направление имеет большое значение. К тому же, сегодня ведется активная работа над разработкой адаптированной для инвалидов безбарьерной среды.

3. социально-бытовая реабилитация [2]. Очень важный компонент в жизни каждого человека – это его самостоятельность, независимость. Люди, не имеющие отклонений в развитии, порой даже не замечают того, как они справляются с бытовыми нуждами, как ежедневно без препятствий пользуются навыками самообслуживания, в то время как большое количество инвалидов, к примеру, имеющих такое нарушение, как детский церебральный паралич (ДЦП), на протяжении всей жизни сталкиваются с трудностями в самообслуживании; многие из них не могут жить самостоятельно и вынуждены каждый день прибегать к помощи [3]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что социально-бытовая реабилитация – очень важное ответвление процесса полноценной реабилитации, которому, несомненно, должно быть уделено большое количество времени [1]. Да, не все люди с инвалидностью в результате смогут жить, не прибегая к помощи других людей, но кому-то данная реабилитация поможет стать независимым и обрести широкие возможности, мотивацию развиваться, социализироваться.

4. профессиональная ориентация, профессиональное обучение, содействие в трудоустройстве [2]. Ещё совсем недавно казалось невозможным человеку с инвалидностью получить полноценное образование, работу, адаптированную под его возможности. Современное же российское законодательство не предусматривает каких-либо ограничений, а также особенных преимуществ при трудоустройстве граждан с ОВЗ. Если инвалид желает работать, но у него возникли трудности в выборе профессии, в этом случае проводят профконсультации. Профессиональная ориентация является одним из средств повышения адаптации и конкурентоспособности безработных. На сегодняшний день даже созданы специальные «Клубы ищущих работу».

5. физкультурно-оздоровительные мероприятия [2]. Данное направление реабилитации позволяет людям с нарушениями укрепить здоровье, обрести тонус мышц [1]. Сегодня в нашей стране занимаются продвижением спорта для людей с инвалидностью для развития безбарьерной среды. К тому же, спортивные мероприятия, тренировки, соответствующие возможностям людей с ограничениями, делают их жизнь разнообразнее. За последние пять лет доля доступных для инвалидов спортивных сооружений

увеличилась в 1,5 раза. К примеру, в 2011 году их было 32,1 тыс. (12,6%). В 2016 году этот показатель составил уже 60,7 тыс. объектов (21,1%).

Реализация основных направлений реабилитации согласно закону предусматривает использование инвалидами технических средств реабилитации, создание необходимых условий для беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной, инженерной, транспортной инфраструктур и пользования средствами транспорта, связи и информации, а также обеспечение инвалидов и членов их семей информацией по вопросам реабилитации.

#### **Список используемых источников и литературы:**

1. Мицан Е.Л., Скрипник Я.А. Интегрированное и инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья как необходимый этап их обучения и воспитания. В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 101-104

2. Федеральный закон №181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/)

3. Битова А.Л. Проблемы воспитания и образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: право и реальность // Тез. докл. на круглом столе «Семья и ребенок-инвалид», 14 мая 2008 г., Пресс-центр Государственного Кремлевского Дворца. — М., 2008.

© Я.А. Скрипник, 2022-03

УДК 376.6

**В.С. Уварова**

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

### **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития наглядно-действенного мышления старших дошкольников с умственной отсталостью. Дается сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования. Рассматривается реализация системы дидактических игр для коррекции и развития наглядно-действенного мышления старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

**Ключевые слова:** наглядно-действенное мышление, дети старшего дошкольного возраста, интеллектуальные нарушения, дидактические игры.

V.S. Uvarova

## OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL – ACTIVE THINKING IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** *The article presents the results of an experimental study of the development of visual – active thinking of senior preschoolers with mental retardation. A comparison of the results of the ascertaining and control stages of the study is given. The article considers the implementation of a system of didactic games for the correction and development of visual – active thinking of senior preschoolers with intellectual disabilities.*

**Keywords:** *visual – active thinking, senior preschool children, intellectual disabilities, didactic games.*

Развитие мышления дошкольников с умственной отсталостью является актуальной проблемой. У таких детей можно наблюдать качественные особенности: неполно сформированы формы общения с окружающими; недостаточно сформировано овладение предметной деятельностью; развитие познавательной сферы не получает достаточно стимулов.

Вследствие этого возникает необходимость изучения и развития наглядно-действенного мышления у детей с умственной отсталостью в дошкольном возрасте, иначе к окончанию данного возраста решение наглядно – образных задач не будет доступно. Психические нарушения, которые не были вовремя скорректированы, осложняются, становятся более обострёнными, затруднёнными. Без коррекционного обучения, готовность к учебной деятельности в школе отсутствует.

Диагностика наглядно-действенного мышления осуществлялась в соответствии с критериями (Г.А. Зиновьева): уровень сформированности умения преобразовывать ситуацию и повышать ее вариативность; способность ребенка к осмыслению новых способов действия и обучаемость этим способам действий; выбор средств воздействия [1, с. 1344].

Основываясь на критериях, были охарактеризованы условные уровни развития наглядно-действенного мышления.

Оптимальный уровень: ребёнок понимает цель задания, осуществляет целенаправленные пробы либо использует метод зрительного соотнесения; задание выполняет самостоятельно; время выполнения задания – 2 – 3 минуты.

Допустимый уровень: ребёнок понимает цель, выполняет задание согласно установленной задаче, используя метод проб; задание выполняет только при совместной деятельности с взрослым; первоначально задание выполняет быстро и самостоятельно, последующие варианты выполняет



медленно, с затруднениями, возможны 2–3 ошибки, время выполнения задания – 5 минут.

Критический уровень: ребёнок не понимает поставленной перед ним задачи, не обдумывает инструкцию; действия имеют непродуктивный беспорядочный характер. Ребёнок действует неадекватно даже в условиях обучения, не подготовлен к совместной деятельности со взрослым; наличие более 5 ошибок, сопровождающихся повторами, задание выполняется за 10 минут.

Обоснованием выбора методик послужили критерии наглядно-действенного мышления.

Таблица 1 – Критерии наглядно-действенного мышления

№	Критерии наглядно-действенного мышления	Название методики
1	Уровень сформированности умения преобразовывать ситуацию и повышать ее вариативность	«Собери Бусы» (Т.В. Башаева)
2	Способность ребенка к осмыслению новых способов действия и обучаемость этим способам действий	«Доски Сегена» (Э. Сеген); «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная); «Сложи круг» (Л.Ф. Фатихова)
3	Выбор средств воздействия	«Достань тележку» (С.Н. Новосёлова)

В ходе экспериментальной работы определялись особенности развития наглядно-действенного мышления у детей с умственной отсталостью в дошкольном возрасте.

При выполнении методики «Собери Бусы» (Т.В. Башаевой) на выявление уровня сформированности умения преобразовывать ситуацию и повышать ее вариативность, оптимального уровня диагностировано не было.

К допустимому уровню было отнесено 40% детей. Качественный анализ результатов показал, что дошкольники с интеллектуальными нарушениями собирают 4 – 5 вариантов бус, далее повторяются прошлые вариации. Дети не видят ошибочности действий при сборе последующих вариантов, помощь взрослого не приносит результата.

Критический уровень составил 60% дошкольников. Было выявлено, что действия детей носят непродуктивный характер (сначала нанизывали бусины на шнурок, затем снимали и повторяли это действие вновь). Из этого следует, что дошкольники не понимали цели задания.

При выполнении заданий на способность ребенка к осмыслению новых способов действия и обучаемости этим способам действий согласно методике «Доски Сегена» (Э. Сеген) оптимальный уровень не был диагностирован.

Допустимый уровень составил 60% детей. Дошкольники с нарушениями интеллекта пользуются методом хаотичных проб, не замечают ошибок (фигурку квадрата ставят в прямоугольный паз), задание выполняют только с помощью взрослого.

Дети с критическим уровнем (40%) действуют неадекватно (фигурку треугольника пытаются вставить в круглый паз), не принимают помощь взрослого.

В соответствии с методикой «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамной) оптимальный уровень выявлен не был.

У дошкольников с допустимым уровнем (40%) было выявлено нарушение формирования целостного образа. Восприятие у таких детей фрагментарно (по частям узнают изображенный предмет, но картинку собирают не правильно), им требуется помощь взрослого.

Действия детей с критическим уровнем (60%) носят непродуктивный хаотичный характер (уже первую картинку, состоящую из двух частей, собирают неправильно), восприятие искажено. Кроме того наблюдается отсутствие критичности, дети считают, что задание выполнено верно.

Согласно методике «Сложи круг» (Л.Ф. Фатиховой) оптимальный уровень не был выявлен.

Дети, отнесенные к допустимому уровню (20%) пользовались методом проб, им требовалась помощь взрослого (нетрадиционные разрезы вызвали наибольшие трудности).

У дошкольников с критическим уровнем (80%) задание не вызвало интереса, у них отсутствовала целенаправленность действий. Дети не пользовались методом проб, хаотично манипулировали частями фигуры (полукруглые фрагменты присоединяли друг к другу, накладывали одну часть поверх другой).

При выполнении методики «Достань тележку» (С.Н. Новосёловой) на выявление способности осуществлять правильный выбор средств воздействия оптимальный уровень не был диагностирован.

Допустимый уровень составил 40% детей. Дошкольники понимают цель задания и после двух попыток достигают результата (сначала тянут за один конец шнура, но со второй попытки тянут за оба конца).

К критическому уровню было отнесено 60% детей. У них наблюдается отсутствие целенаправленности, конечный результат своих действий ими не осознается. Действия дошкольников носят непродуктивный характер (тянут только за один конец шнура), помощь взрослого не принимается.

По общим итогам диагностики оптимальный уровень выявлен не был, допустимый составил 40%, критический – 60% детей.

Основываясь на результатах произведенного исследования, можно сделать ряд выводов:

1. Дошкольники с интеллектуальными нарушениями выполняют задание только при совместной деятельности со взрослым, не понимают поставленной перед ними задачи.

2. Дети дошкольного возраста с умственной отсталостью не способны соотносить части и целое, а также их пространственное расположение, подлинные пробы не осуществляют.

3. Умственно отсталые дети дошкольного возраста не способны к переносу действий в новые более сложные условия при решении наглядно – действенных задач.

4. У дошкольников с интеллектуальными нарушениями выявляются трудности в использовании вспомогательного средства, ошибочные действия не исключаются.

Таким образом, качественный анализ результатов исследования показал, что у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями наблюдается отставание темпа развития наглядно-действенного мышления.

Для составления оптимальной коррекционно-развивающей программы, используются дидактические игры, поскольку игровая деятельность способствует достижению образовательных задач, у детей формируются новые знания, умения и навыки с помощью интересной подачи нового материала, повторения и закрепления до этого изучаемого материала.

Применение дидактических игр в образовательном процессе предоставляет возможность задействовать познавательно – игровую деятельность учащихся, так как игра дает стимул к активизации и развитию мышления и воображения.

Дидактические игры помогают детям раскрывать их способности и развивать восприятие, речь и внимание, обеспечивают необходимое число повторений для овладения и осознания способов ориентировки в окружающем мире. Кроме того они сохраняют эмоционально положительное отношение к заданию.

Для развития наглядно-действенного мышления детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью была составлена система дидактических игр, способствующих формированию целенаправленных действий с предметами, ознакомлению детей с практическим использованием предметов [2].

Коррекционно-развивающая программа состоит из дидактических игр, которые проводятся индивидуально с дефектологом в рамках непосредственной образовательной деятельности, во время прогулки (игра с совочком и формочкой «Будем печь пироги»), воспитателем на коррекционном часу. Продолжительность дидактической игры – 10 – 15 минут.

Использование в игре предметов – орудий носит характер решения той или иной целенаправленной задачи: вынуть рыбку сачком, достать при помощи палочки колечко, копать совком песок и др. Через игру ребенок овладевает необходимыми способами действия со вспомогательными предметами. Играя с водой и песком, дети узнают об их свойствах, обогащают свой опыт.

Игры с заместителями орудия позволяют ребенку самостоятельно находить выход из проблемной ситуации. Дети переносят знакомый предмет в новые условия или находят, чем его можно заменить (игра «Достань машинку»). В зависимости от условий ребенок меняет способ действия: детям предоставляется возможность опробовать различные предметы – орудия, чтобы они сами удостоверились в необходимости использования наиболее подходящего орудия (игра «Покорми зайку»). Поэтому на данном этапе

большую роль играет применение метода проб для решения практической задачи.

При определении эффективности коррекционно-развивающей программы, в процессе контрольного этапа эксперимента было установлено, что у детей экспериментальной группы повысился уровень сформированности умения преобразовывать ситуацию и повышать ее вариативность, способность к осмыслению новых способов действия и обучаемость этим способам действий.

Сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, позволяет выявить положительную динамику развития наглядно-действенного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. По результатам диагностических методик было отмечено приближение к верхней границе критического уровня.

Так, в методике «Разрезные картинки» 60% детей выполнили задание на допустимый уровень, следовательно, 20% детей перешли с критического на допустимый уровень. Результаты выполнения методики «Достань тележку» показали, что оптимальный уровень составили 20%, допустимый и критический по 40% детей каждый. На констатирующем этапе эксперимента оптимального уровня выявлено не было.

Применение системы дидактических игр оказало положительный результат на коррекцию и развитие наглядно-действенного мышления старших дошкольников с умственной отсталостью.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Зиновьева, Г. А. Изучение развития наглядно-действенного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью. Молодой ученый, 2015. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19476/> (дата обращения: 21.03.2022).

2. Кокорева О. И., Уварова В. С. Программа по развитию наглядно-действенного мышления у старших дошкольников с умственной отсталостью через дидактические игры // Психолого-педагогические исследования по Тульскому региону : материалы Регион. науч.-практ. конф. магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 17 июня 2021 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 122 – 125.

© В.С. Уварова, 2022–04

**В.Е. Хлущевская,**

**О.А. Потапова**

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

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности развития эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта, представлен анализ источников литературы, дифференцированы понятия умственной отсталости и задержки психического развития, дана характеристика состояния эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта, выделены биологические механизмы, являющиеся причиной возникновения эмоциональных процессов. На основе анализа трудов авторов по исследуемой проблеме, выделены педагогические условия эффективного развития эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта.*

***Ключевые слова:**Нарушения интеллекта, эмоциональная сфера, развитие эмоциональной сферы, дошкольники.*

**V.E. Hlushchevskaya,**

**O.A. Potapova**

## **THE RELEVANCE OF THE PROBLEM OF DEVELOPING THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

***Abstract.**This article examines the features of the development of the emotional sphere in children with intellectual disabilities, on the basis of which articles and didactic materials of other authors dealing with the topic are analyzed. Based on the conducted research of literature and various sources, a hypothesis is put forward about the relevance of the problem in the modern world, and pedagogical conditions are formed, under which a solution to the problem can be found.*

***Keywords:**Intellectual disabilities, emotional sphere, emotional sphere development, preschool child.*

Развитие эмоциональной сферы дошкольников с нарушением интеллекта является основополагающим звеном в процессе психолого-педагогической коррекционной работы. Эмоции признаны первичной формой психической деятельности и накладывают большой отпечаток на развитие личности ребенка в целом. Эмоции являются результатом оценки индивида своего взаимодействия

со средой. Они побуждают человека к активности, стимулируют и регулируют эту активность, устанавливая каждый раз «диктатору поведения». Однако развитие эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта, по ряду причин, происходит особым образом [3]. Одной из важных характеристик личности ребенка с нарушением интеллекта является незрелость его эмоциональной сферы. Эта особенность способствует появлению и закреплению у ребенка нежелательного, непредсказуемого поведения, психопатологическому формированию характера. Все перечисленное снижает эффективность коррекционно – педагогической работы и усложняет процесс адаптации ребенка в социуме. При этом все личность необычного ребенка специфически и своеобразно, но развивается вместе с его эмоциональной сферой. Поэтому необходимо, опираясь на имеющиеся сохраненные функции и умения ребенка с нарушением интеллекта, проводить коррекционную работу по улучшению состояния его эмоциональной сферы. Для этого необходимо знать особенности и специфику развития эмоциональной сферы у таких детей.

Традиционно в дефектологии среди нарушений интеллекта принято выделять умственную отсталость и задержку психического развития [4]. В обоих случаях у детей наблюдаются нарушения в эмоциональной сфере, которые могут отличаться в зависимости от диагноза ребенка. **Умственная отсталость** (далее УО) – это общее стойкое психическое недоразвитие, вызванное органическим поражением головного мозга во внутриутробном или постнатальном периодах. Проявляется снижением интеллекта, эмоциональными, волевыми, речевыми и двигательными нарушениями. **Задержка психического развития** (далее ЗПР) – это группа состояний характеризующихся равномерным (все сферы психики) или неравномерным (отдельные сферы психики) отставанием психического развития от сроков условной нормы [4]. Характеристика состояния эмоциональной сферы таких детей представлена в таблице 1.

Эмоции ребенка с нарушением интеллекта остаются все еще малоизученными. В этой области можно отметить работы Л.В. Занкова, М.С. Певзнер, Л.С. Выготского, С.С. Ляпидевского, Б.И. Шостака. Но во всех этих работах проблема эмоций ребенка с нарушением интеллекта затрагивается только косвенно. Важность изучения проблемы эмоциональной сферы необычного ребенка неоспорима и заключается в том, что знать ее особенности – значит непосредственно напрямую воздействовать на нее с целью коррекции, сглаживания и контроля имеющихся недостатков [2, 5].

Большое значение имеют биологические механизмы, являющиеся причиной возникновения эмоциональных процессов. Бесспорно значение области гипоталамуса в физиологической характеристике эмоций. Биологическое качество эмоционального состояния, его внешнее проявление и характер определяется распространением возбуждения из области гипоталамуса на все эффекторные органы [3].

Таблица 1 – Характеристика состояния эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта.

	Дети с УО	Дети с ЗПР
Эмоциональная сфера	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Характерна несформированность эмоциональной сферы</li> <li>– Ведущими являются инстинкты</li> <li>– Отмечается слабость собственных суждений, намерений, повышена внушаемость</li> <li>– Деятельность нецеленаправлена</li> <li>– Характерно отсутствие контроля над настроением (немотивированный смех или слезы)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Эмоциональное развитие задержано (детскость, гиперактивность, инфантилизм)</li> <li>– Испытывают трудности в адаптации (усвоении норм поведения)</li> <li>– Страдает планомерность деятельности (предполагают, что может получиться, но не могут спланировать деятельность)</li> </ul>
Особенности поведения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Завышенная самооценка</li> <li>– Не являются инициаторами общения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Взаимодействую с детьми младшего возраста, являются инициаторами общения</li> <li>– Либо избегают конфликтов, либо являются их инициаторами</li> <li>– Заниженная самооценка</li> <li>– Игра на протяжении долгого времени является ведущим видом деятельности</li> </ul>

Среди эмоциональных явлений Р.М. Грановская на основе относительной длительности эмоционального переживания и зависимости вот ситуации или объекта выделяет:

1) аффект – это возникающие внезапно, сильные, бурно протекающие, кратковременные, не подвластные волевому контролю эмоциональные переживания;

2) собственно эмоции – достаточно длительные эмоциональные переживания. Они выражают оценочное отношение человека к складывающейся ситуации;

3) настроение – это общий фоновый эмоциональный настрой человека, оказывающий существенное влияние на его деятельность;

4) эмоциональные состояния – более длительные по сравнению с собственно эмоциями эмоциональные переживания. Они в отличие от эмоций, могут длиться часами, днями, неделями и даже годами. В отличие от настроения, эмоциональные состояния более связаны с глубоко личностными состояниями. Это, например, состояния тревожности, стресса, кризисные, травматические состояния, депрессии и др. [1].

Эмоции состоят из трех основных компонентов:

1) субъективное (внутреннее) переживание эмоций;

2) физиологические процессы, происходящие в организме;

3) экспрессия или выразительные движения.

Для развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушением интеллекта большое значение имеют игровые методы. Игровая терапия при работе с детьми с нарушением интеллекта позволяет детям выразить свои переживания наиболее доступным для них методом – через игру [8]. Игротерапию рассматривают как наиболее популярное условие осуществления коррекционно – воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. И.И. Мамайчук выделяет использование игр – драматизаций на тему знакомых сказок для детей с ограниченным социальным опытом вследствие нарушения интеллекта. На подготовительном этапе специалист вместе с ребенком обсуждает содержание знакомой ему сказки, помогает воссоздать ребенку образы персонажей у себя в голове, построить и проявить к ним эмоциональную реакцию. Таким образом ребенок не просто подражает, а создает образ и уподобляется ему, развивая эмпатию, что способствует развитию эмоциональной сферы [6].

Для развития эмоциональной сферы эффективнее использовать гибкие формы психотерапевтической работы – арттерапия. В процессе деятельности с привлечением арттерапии ребенок с нарушением интеллекта имеет возможность самостоятельно проигрывать и переживать ситуацию с учетом его индивидуальных способностей. А.А. Осипова, автор педагогических трудов, в своих работах, к основным видам арт-терапии относит: рисуночную терапию, музыкотерапию, танцевальную терапию, сказкотерапию. Перечисленные формы арттерапии помогают детям справиться со своими страхами и переживаниями, корректировать самооценку и эмоциональную сферу ребенка в целом [7].

Также в работе с особенными детьми В.Г. Петрова предлагает использовать выдвинутый чешским психологом Г. Юновой и модифицированный М.И. Чистяковой метод психогимнастики. Основная цель данного метода – преодоление социальных барьеров, снятие психического напряжения, создание возможности для проявления себя и изучения других. В состав психогимнастики включаются такие компоненты как: использование двигательной экспрессии, ритмика, пантомимика, коллективные танцы и игры. С их помощью дети с нарушением интеллекта обучаются языку эмоций [9].

Проведя работу над анализом трудов авторов по данной теме, мы можем выделить несколько условий решения проблемы развития эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта: применение игровых технологий, проведение арттерапевтической работы и обучение ребенка способам общения посредством психогимнастики.

По результатам проведенного исследования можем сделать вывод о том, что развитие эмоциональной сферы дошкольников с нарушением интеллекта требует особого внимания специалистов, так как способствует полноценному и гармоничному развитию ребенка.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская // Изд во ЛГУ. 1984. С. 23 24.



2. Занков Л.В. Трудные дети в школьной работе / Л. В. Занков, М. С. Певзнер, В. Ф. Шмидт // [Предисл.: Л. С. Выготский] Ленинград :Гос. учеб. пед. изд во. 1933. С. 42.

3. Кувшинова И. А., Новожилова Д. А., Чернобровкин В. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 179 187. <https://doi.org/10.23951/2307612720222179187>

4. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно практической конференции. Магнитогорск : Изд во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 85 88.

5. Ляпидевский С.С. Клиника олигофрении / Ляпидевский С.С., Шостак Б.И //: Просв. 1973. С. 110 114.

6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук // СПб.: Речь. 2008. С 30 34.

7. Осипова А.А. Общая психокоррекция /А.А. Осипова //М.: СФЕРА. 2002. С. 510.

8. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов /автор составитель Кувшинова И.А. Магнитогорск : МГТУ, 2019. 96 с.

9. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова// Под ред. М.И. Буянова 2- е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС. 1995. С. 160.

© В.Е. Хлуцевская, О.А. Потапова, 2022 – 04

УДК 376.42

**П.А. Холина,  
Ю.М. Васина**  
*Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
г. Тула, Россия*

## **КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Охарактеризована критериальная база выявления уровня развития зрительного восприятия у детей с данным

нарушением. Разработана коррекционно-развивающая программа с использованием дидактических игр как средства развития зрительного восприятия у детей с ЗПР.

**Ключевые слова:** зрительное восприятие, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, дидактическая игра.

**P.A.Holina,  
Y.M.Vasina**

## **CORRECTION OF VISUAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**Abstract:** *The article deals with the problem of the development of visual perception in older preschool children with mental retardation. The criteria base for identifying the level of development of visual perception in children with this disorder is characterized. A correctional and developmental program has been developed using didactic games as a means of developing visual perception in children with ASD.*

**Keywords:** *visual perception, older preschool children, mental retardation, didactic game.*

Развитие зрительного восприятия детей является важным условием целостного формирования личности. Зрительное восприятие – способ быстрого получения целого представления об окружающем мире. Анализ психологических исследований по данной проблеме (Шиф Ж. И, Власова Т. А, Лебединская К. С, Лубовский В. И, Ульяновка У. В, Борякова Н. Ю, Фаина Г. В и др.) позволил выделить особенности зрительного восприятия детей с ЗПР старшего дошкольного возраста: восприятие фрагментарное и нецеленаправленное, скорость выполнения перцептивных операций намного ниже, чем у нормы, дети затрудняются в узнавания предметов, находящихся в непривычном положении.

Анализ исследований О.Н. Усановой и Е.С. Слепович показал, что у детей с ЗПР при зрительном восприятии воспринимается меньший объем материала за определенный отрезок времени, чем у нормально развивающийся сверстников [3]. Эти различия ярко проявляют себя, при ухудшении условий и усложнения объектов для восприятия. Скорость восприятия уменьшается при любых изменениях оптимальных условий восприятия, таких, как ухудшение освещения, показ предмета под непривычным углом, наличие рядом похожих предметов. Если на ребенка с ЗПР будут действовать несколько факторов, ухудшающих его восприятия, то уровень результата значительно снижается.

Таким образом, целью нашего исследования являлось диагностика уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, составление коррекционно-развивающей программы, посредством дидактических игр.

На основании исследования работ В.М. Козубовского были выделены следующие критерии: осмысленность; целостность; избирательность; константность.

Исходя из подобранных критериев и показателей, диагностический инструментарий для изучения уровня развития зрительного восприятия был представлен методиками: «Недорисованные изображения» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромин) направлена на определение целостности зрительного восприятия; «Назови фигуры» (Тихомирова Л. Ф.) была направлена на оценку состояния константности восприятия, узнавание формы предмета, утомляемости внимания; «Чего не хватает?» (Р.С. Немов) была подобрана для выявления критерия – избирательность; «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина), цель – оценить уровень осмысленности зрительного восприятия.

В исследовании приняла участие группа из 8 человек старшего дошкольного возраста МБОУ ЦО №29 (МДОУ № 137) г. Тулы с задержкой психического развития.

При проведении «Недорисованные изображения» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромин) у всех детей был выявлен критический уровень. 75% детей затратили более 7 минут на решение, 25% были приближены к допустимому уровню, но не дошли до контрольной отметки, так как допустили несколько ошибок.

При выполнении задания дети легко отвлекались, большинству требовалась повторная инструкция к заданию, к концу выполнения диагностической методике дети утомлялись.

При анализе результатов исследования по диагностической методике «Назови фигуры» (Тихомирова Л. Ф.) были выявлены следующие результаты: допустимый уровень был выявлен у 75% детей с задержкой психического развития, 25% показали критический уровень. Дети с допустимым уровнем выполнили данную методику допустив 3 – 4 ошибки, они сразу поняли инструкцию, проявляли заинтересованность. Дети, результаты которых соответствовали критическому уровню, допускали множество ошибок, не смогли без указания на ошибку и подсказок исправлять их.

Следующая диагностическая методика «Чего не хватает?» (Р.С. Немов). Допустимый уровень составил 37,5% детей с задержкой психического развития, детям потребовалось около 37 – 40 секунд для безошибочного поиска недостающей детали. Дети с критическим уровнем, процент которых составил 62,5%, неохотно приступали к выполнению задания. В процессе выполнения задания дети с задержкой психического развития часто отвлекались, не могли сконцентрироваться, не могли найти недостающей детали даже с помощью подсказок, не охотно выполняли задание.

Последняя диагностическая методика, проведенная с детьми – «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина). Допустимый и критический уровни составили по 50%. Дети показавшие критический уровень не понимали инструкцию, требовались многократные повторения, не могли выполнить задание без помощи, в одной стопке оказывались картинки с изображением как

положительных, так и отрицательных поступков. Дети с допустимым уровнем правильно раскладывали картинки, могут обосновать свои действия.

В ходе констатирующего этапа было выявлено, что 62,5% детей имеют критический уровень, 37,5% допустимый уровень развития зрительного восприятия.

Это позволило нам разработать и апробировать коррекционную программу по развитию зрительного восприятия у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Результаты констатирующего этапа исследования определили дальнейшую коррекционную работу. На основе анализа исследований в области развития зрительного восприятия (Григорьева Л.П., Кондратьева С.И., Сташевский С.В. [1]; Тихеева Е.И. [2]) основным средством коррекции были выделены различные комплексы дидактических игр, направленных на коррекцию развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В основу разработки коррекционно-развивающей программы легла работа В.И. Лубовского по практической психологии, в которой описаны поэтапные особенности развития зрительного восприятия у детей данной категории.

Коррекционно-развивающая программа на развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР включала 2 блока:

1. Тренировка зрительного восприятия, направлен на формирование у детей умения различать, называть форму геометрических фигур и соотносить их форму с формой плоскостных изображений и объемных геометрических тел, формирование умения различать, выделять и сравнивать величину предметов, определять и называть основные цвета и их оттенки.

2. Развитие зрительного восприятия, направлен на формирование целостного восприятие, создание зрительных эталонов, развитие умения оперировать образами и соотносить части и целое.

Коррекционно-развивающая программа включала в себя следующие дидактические игры: «Чудесный мешочек»; «Игрушки»; «Геометрическое лото»; «Найди фигуру, как у меня»; «Найди свой домик»; «Подбери по форме»; «Назови из какой геометрической фигуры сделан предмета»; «Строители»; «Собери снеговика»; «Какой предмет больше?»; «Три квадрата»; «Маленькие, средние, большие»; «Большой – маленький»; «Подоконник с цветами»; «Разрезные картинки»; «Аквариум»; «Склеим чайники»; «Составь из частей целое»; «Что перепутал художник»; «Спрятанные изображения». Они были подобраны по принципу усложнения материала, способствовали созданию положительного эмоционального фона при занятиях. Содержание упражнений способствовало формированию у детей умения различать и называть форму геометрических фигур и соотносить их форму с формой плоскостных изображений и объемных геометрических тел; умения различать, выделять и сравнивать величину предметов; формирование целостного восприятие, создание зрительных эталонов; умения оперировать образами и соотносить части и целое.

Таким образом, на основании изучения результатов проведенного констатирующего этапа исследования нами была обоснована коррекционная программа, которая, на наш взгляд, позволит в какой – то мере решить вопрос по проблеме развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Список используемой литературы:**

1. Григорьева Л.П., Кондратьева С.И., Сташевский С.В. Системных подход к решению проблемы развития восприятия // Дефектология. 1988. № 6. С. 1017.
2. Тихеева, Е.И. Дошкольное воспитание и детские сады // Собр. соч. М.: Наука, 2005.
3. Морозова, Л. Н. Психофизиология зрительного восприятия детей 6 8 лет: закономерности формирования и реализации / Л. Н. Морозова. М.: LAP, 2011. 264 с.

© П.А.Холина, Ю.М.Васина, 2022 – 03

УДК 376.356

**Ю.А. Чапала,  
Н.А. Пешкова**  
*Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
г. Тула, Россия*

**ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема изучения межличностных отношений обучающихся юношеского возраста с нарушениями слуха, особенности их межличностных отношений, а также приводится исследование, проведенное нами при участии обучающихся техникума с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** ОВЗ, межличностные отношения, нарушения слуха, студенты.

## THE STUDY OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

*Abstract.* The article deals with the problem of studying interpersonal relationships of young students with hearing impairments, the features of their interpersonal relationships, and also provides a study conducted by us with the participation of students of the college with hearing impairments.

*Keywords:* HIA, interpersonal relationships, hearing disorders, students

В настоящее время межличностные отношения являются важным условием существования любого человека, поэтому без них невозможно полноценное формирование личности и ее психических свойств. Проблема межличностных отношений является одной из центральных проблем современной психологии, социологии и педагогики и с каждым годом все больше привлекает внимание исследователей.

В последние годы в российских техникумах, колледжах и вузах можно заметить увеличивающееся число студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это обусловлено активным внедрением инклюзии в образовательную среду, а также тем, что высшее образование становится более востребованным и более доступным. В условиях интеграции людей с инвалидностью в общество необходимость изучения межличностных отношений повышается, так как этим людям придется взаимодействовать в группе с людьми с различными степенями нарушения и с людьми без нарушений, с преподавателями и другими сотрудниками техникума, а так же взаимодействовать с будущими коллегами и работодателем.

Несмотря на то, что данная проблема была освещена в научной литературе, многие вопросы так и остались без ответа. По данной теме не так много исследований, так как авторы в своих работах чаще рассматривают межличностные отношения студентов в норме. Поэтому многие преподаватели и сотрудники техникумов, взаимодействующие с такими студентами, имеют мало представлений о межличностных отношениях студентов с инвалидностью.

В связи со сказанным становится понятно, почему необходимо изучение такой проблемы как межличностные отношения обучающихся юношеского возраста с ОВЗ.

Актуальной проблемой также остается проблема межличностных отношений студентов. Этим вопросом занимались как отечественные психологи: Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Е.И. Степанова, Б.Г. Ананьев, А.С. Макаренко, Ю.М. Кондратьев, В.И. Слободчиков, В.А. Сластенин, Е.Е. Сапогова, О.С. Ледовская, Т.Ф. Ковалевич, так и многие зарубежные. Интересно то, что во время обучения в вузе или колледже студенты задействованы не только в научно –

исследовательской работе, но и в культурной и профессиональной деятельности, поэтому построение отношений с окружающими людьми является одной из центральных задач этой возрастной группы.

Такие психологи как А.П. Гозова, Е.А. Климова, Д.А. Фатеева в своих исследованиях рассматривали особенности развития межличностных отношений обучающихся с нарушениями слуха и ОВЗ в целом.

В настоящее время проблема межличностных отношений обучающихся юношеского возраста является не до конца изученной. От того, насколько эти люди способны к построению устойчивых отношений с окружающими, зависит их жизнь и профессиональная деятельность. Таким образом, крайне важно изучение межличностных отношений студентов с нарушениями слуха в целях интеграции их в общество.

Цель нашего исследования – изучить межличностные отношения обучающихся юношеского возраста с нарушениями слуха.

Объект – межличностные отношения в юношеском возрасте.

Предмет – особенности развития межличностных отношений обучающихся юношеского возраста с нарушениями слуха.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [3, с.176].

В нашем исследовании нам компоненты межличностных отношений по Н.Н. Обозову и Я.Л. Коломенскому:

1. Поведенческий компонент включает социальный интеллект; коммуникативные умения;

2. Аффективный (эмоциональный) компонент включает эмоциональный интеллект, эмоциональная межличностная привлекательность личностей;

3. Когнитивный (познавательный) компонент включает межличностное восприятие (тип отношения к окружающим), отношение к учебной группе [1].

Межличностные отношения глухих отличаются своеобразием, которое проявляется в уровне развития речи, обусловленном степенью нарушения слуха, в способности понимания вербальных и невербальных посланий, а также в восприятии слышащими студентами своих неслышащих сверстников. Исследования различных ученых показывают, что часть студентов без нарушений в развитии не готова к тесному взаимодействию со студентами с ОВЗ [4].

Психологи, которые занимались исследованиями этой темы, отмечают особенности, которые имеют место при выстраивании межличностных отношений детей со слуховой недостаточностью. К этим особенностям следует отнести специфику развития речи, обусловленную степенью тяжести слухового нарушения; качество обработки информации, поступающей из вербальных источников, и некоторые личностные аспекты, влияющие на выстраивание межличностных отношений. Эти особенности могут иметь как позитивный, так и негативный характер.

К позитивным особенностям можно отнести то, как человек относится к таким понятиям, как понимание, взаимопомощь, взаимоуважение. Эти понятия строятся на основе общих интересов (интерес к отдельным отраслям знания, внеучебным занятиям, спорту), а также на почве общих переживаний и мыслей. Эти качества при построении межличностных отношений ценятся достаточно высоко, им придаётся большое значение.

К негативным особенностям в этом случае относится то, что насколько глубокого человек с нарушением слуха осмысливает эти понятия [2, 6].

Студенты с нарушениями слуха часто считают, что находятся в опасности в среде техникума, чаще бывают отвергнутыми своими одноклассниками. В межличностных отношениях со слышащими они не являются лидерами, а, скорее, наоборот следуют за кем – то. Будучи отвергнутыми своими сверстниками с нормальным слухом они не будут отвергнуты сверстниками с нарушениями слуха. У них нет предвзятого отношения друг к другу и взаимодействовать они могут в основном посредством жестовой речи, в то время как со слышащими они должны использовать словесную речь.

В своем исследовании мы использовали следующие методики: «Тест на эмоциональный интеллект (Тест EQ)» Н. Холла, «Методика «Исследование восприятия индивидом группы» Е.В. Залюбовской», Тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект».

В исследовании принимали участие шесть студентов ГПОУ ТО Тульского техникума социальных технологий, имеющие такие нарушения слуха как тотальная глухота и нейросенсорная тугоухость II и II – III степени.

По результатам проведения методик, мы можем сделать следующие выводы:

1. Проанализировав данные, полученные в ходе проведения методики «Тест на эмоциональный интеллект (Тест EQ)», Н. Холл, мы выявили следующее: у половины респондентов выявлен средний интегративный уровень эмоционального интеллекта, уровни парциального эмоционального интеллекта также являются средними и низкими; у половины респондентов выявлен очень низкий интегративный уровень эмоционального интеллекта, уровни парциального эмоционального интеллекта также являются крайне низкими.

2. В ходе проведения «Методики «Исследование восприятия индивидом группы» Е.В. Залюбовской» мы выявили следующие направленности восприятия индивидом группы: у более половины (66%) респондентов диагностирована индивидуалистическая направленность, то есть индивид относится к группе нейтрально, уклоняясь от совместных форм деятельности и ограничивая контакты в общении; почти у 1/4 (17%) респондентов диагностирована прагматическая направленность. Это значит, индивид оценивает группу с точки зрения полезности и отдает предпочтение контактам лишь с наиболее компетентными источниками информации и способными оказать помощь; у оставшихся (17%) респондентов диагностирована коллективистическая направленность, что означает, что индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность, при этом наблюдается



заинтересованность в успехах каждого члена группы и стремление внести свой вклад в жизнедеятельность группы.

3. В ходе проведения методики «Тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект»» мы можем сделать следующие выводы: у всех респондентов выявлен низкий уровень социального интеллекта.

В заключении стоит отметить, что в настоящее время межличностные отношения являются важным условием существования любого человека, поэтому без них невозможно полноценное формирование личности и ее психических свойств.

Межличностные отношения студентов с нарушениями слуха, часто, находятся не на должном уровне, что затрудняет их адаптацию и сам процесс обучения. Поэтому развитие межличностных отношений студентов с нарушениями слуха с другими студентами и преподавателями является одной из центральных проблем современной психологии и педагогики.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Архипова В.Ф. Психология межличностных отношений: учеб. пособие / В. Ф. Архипова, А. В. Голумидова ; Владим. гос. ун-т. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2005. 124 с. ISBN 5 – 89368 – 584 – 9.

2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М., 2004. 304 с

3. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. 431 с.

4. Чиж О.А. Особенности межличностного познания неслышащих учащихся профессионального училища: Автореф... дис. кан. псих. наук. – Санкт – Петербург.: 2004. 19 с.

© Ю.А. Чапала, Н.А. Пешкова, 2022–04

УДК 376.42

**В. Ю. Черноусова**

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

#### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

*Аннотация. В данной статье описаны и раскрыты методологические основы изучения развития нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Описана актуальность данной проблемы в специальном образовании. Проведено определение понятия «нравственные представления» и его компонентов, позволяющих составить диагностическую*

программу для изучения нравственных представлений детей 6 лет с нарушением интеллекта. В статье приводятся результаты опытно – экспериментального исследования уровня сформированности нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** нравственные представления, легкая умственная отсталость, дети старшего дошкольного возраста, компоненты нравственного представления.

V. Y. Chernousova

## METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING THE DEVELOPMENT OF COMPONENTS OF MORAL REPRESENTATIONS OF SIX – YEAR – OLD CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** *This article describes and reveals the methodological foundations for studying the development of moral ideas of older preschool children with intellectual disabilities. The relevance of this problem in special education is described. The definition of the concept of «moral representations» and its components, which make it possible to make a diagnostic program for studying the moral ideas of 6 – year – old children with intellectual disabilities. The article presents the results of an experimental study of the level of formation of moral ideas of older preschool children with mild mental retardation.*

**Keywords:** *moral ideas, mild mental retardation, older preschool children, components of moral ideas.*

В современном российском обществе проблема нравственного развития личности приобретает особую актуальность. Старшие дошкольники с умственной отсталостью требуют особенного внимания, так как их интеллектуальный потенциал в сравнении с нормально развивающимися сверстниками не создает достаточной базы для изучения и независимого применения обширного спектра социальных, общественных и других форм жизни. У детей исходной категории, процесс усвоения нравственных норм и формирование личности осложняется, прежде всего, тем, что они не могут общаться и использовать набранный обществом опыт. Дошкольники с умственной отсталостью со свойственной им недостаточностью мышления, подавленностью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают понимать в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, в старшем дошкольном возрасте носят довольно неглубокий характер. Они узнают правила нравственности от учителей, от родителей, впрочем, не всегда могут действовать в согласовании с данными нормами, либо прибегнуть ими в непривычной конкретной ситуации, опираясь на рассуждения. В связи с недостаточной сформированностью либо неустойчивостью моральных определений дошкольников с умственной отсталостью поддаются асоциальным влияниям и совершают неверные действия [2].

Подтверждением значимости нравственного воспитания подрастающего поколения является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и адаптированная основная образовательная программа (АООП).

К проблеме нравственного воспитания обращались ведущие педагоги и психологи: Л.М. Архангельский, Б.Г. Ананьев, Е.А. Аркин, В.Г. Белинский, Л.И. Божович, Р.С. Буре, Е.А. Генике, Г.Н. Година, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, С.А. Козлова, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Я.З. Неверович, В.А. Сухомлинский, А.Д. Шатова. Ж. Пиаже разработал первую концепцию нравственного развития ребенка, Л. Кольберг и к. Гиллиган ее дополнили и дифференцировали. А.С. Золотникова, Н.В. Мельникова, О.Е. Смирнов определили особенности эмоционального отношения детей к нравственным нормам и правилам. В.Г. Щур и С.Г. Якобсон описали этапы формирования нравственных представлений у детей [1].

А.В. Запорожец считал, что чувства играют большую роль в развитии новых мотивов поведения у детей, передавая их вид из знакомых в реально действующие, в реализацию присутствующих у субъекта мотивов поведения.

Вопрос о значимости духовно – нравственных качествах в обучении и развитии дошкольников с интеллектуальной отсталостью теперь особенно актуален в связи со сложностью их подготовки к практической деятельности. Это обусловлено структурой дефекта: нарушение познавательной деятельности дошкольников с умственной отсталостью усложняет верное независимое обобщение им поведенческих действий, дети не готовы перенести определенное обобщение в новую ситуацию. Они с трудом могут самостоятельно оценить свои нравственные и безнравственные поступки и поступки окружающих. Чтобы дошкольнику с умственной отсталостью в стенах детского сада было комфортно, безопасно и надежно среди сверстников и взрослых, чтобы он мог научиться, важен ориентир на духовную, культурную жизнь.

Для выявления уровня сформированности нравственных представлений был проведен анализа психолого-педагогической и методической литературы (О.С. Богданова, А.В. Зосимовский, И.А. Каирова, И.Ф. Харламов), положение о трехкомпонентной структуре нравственности, которое предполагает единство нравственного сознания, эмоций и поведения (М.С. Каган, В.Н. Мясищев) и, опираясь на труды Е.Н. Бородиной, были выделены критерии (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и показатели (нравственные представления, знания содержания нравственных норм и правил качеств личности, выступающих в качестве ценностей для ребенка: добро (добрый), милосердие (милосердный), правда (правдивый), ложь (лживый), совесть (совестливый), забота (заботливый), положительное или отрицательное эмоциональное отношение к нравственным нормам; выражение эмоционального отклика в мимике, жестах, способностью переживать ту или иную эмоцию; проявление эмпатии по отношению к положительным поступкам героев); их осознание и оценка нравственных норм (установление общественной и личной значимости), способность к действию и установлению межличностного взаимодействия в

соответствии с нравственными нормами (правилами) – ценностями, стремление к оказанию действенной помощи, гуманистическая направленность поведения) сформированности нравственных чувств у детей старшего дошкольного возраста.

По выявлению уровня сформированности нравственных представлений у детей 6 лет с легкой степенью умственной отсталости были подобраны следующие методики «Кто больше назовет положительных и отрицательных героев сказок», викторина А.А. Лопатиной и М.В. Скребцовой (критерий когнитивный), методика «Закончи предложение» (Н.Е. Богуславской), методика И. Б. Дермановой «Как поступать», методика «Сюжетные картинки», Г.Л. Урунтаевой, Ю.Л. Афонькиной (критерий эмоциональный), методика Г.А. Урунтаевой «Изучение понимания эмоциональных состояний героев сказок» (критерий поведенческий).

Результаты констатирующего этапа исследования показывают, что у детей преобладает низкий уровень сформированности нравственных качеств. Полученные в ходе диагностического исследования данные подтвердили актуальность поставленной проблемы и были нами учтены при разработке методической рекомендации по формированию нравственных представлений у старших дошкольников с легкой умственной отсталостью.

Формирование моральных представлений у детей шести лет с легкой степенью умственной отсталостью, должно проходить постепенно [3].

1. Знакомство с нравственными нормами и ценностями. Педагог заботится

о том, чтобы дошкольники с нарушением интеллекта понимали суть моральных норм и ценностей не отстраненно, а соотносили с ними определенное содержание чужих и своих поступков. Педагог должен объяснить верность и целесообразность такого поведения в соответствии с нравственными нормами. Толкование проводится на конкретных примерах.

2. Воспитание у детей моральных чувств. Педагогическая работа ориентирована на то, чтобы расширить мир чувств детей, сделать их более осознанными, устойчивыми, глубокими. Например, проводить беседы с демонстрацией презентации, которая содержит в себе яркие картинки, короткие эпизоды с проявлением различных чувств (доброта, дружба, любовь и т.д.). Чтение сказок.

3. Формирование привычек и навыков нравственного поведения детей с легкой умственной отсталостью. Усвоение привычек начинается еще в том возрасте, когда невозможно полагаться на осознанное отношение ребенка к указаниям и требованиям взрослых. В старшем дошкольном возрасте детей с легкой умственной отсталостью приучают к вежливости, элементарной бытовой культуре, послушанию, совместной игре. Впоследствии необходимо продолжать формировать привычки культурного общения со сверстниками, взрослыми, привычки соблюдать чистоту, порядок, говорить правду, привычка к трудовому усилию, выполнять полезную деятельность. Далее необходимо формировать и закреплять более трудоемкие нравственные представления:

привычка к занятиям и труду, к коллективным играм, аккуратному выполнению обязанностей и поручений, помощи взрослым, привычки взаимопомощи и др.

В дошкольном возрасте дети накапливают первый опыт нравственного поведения, у них формируются первые навыки положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, навыки дисциплинированного и организованного поведения, навыки самостоятельности, умение занять себя полезной и интересной деятельностью, поддерживать чистоту и порядок окружающей обстановки. Эти навыки превращаются и закрепляются в привычки (привычка прощаться и здороваться, класть любую вещь на место, благодарить за услугу, вежливо обращаться с просьбой, вести себя культурно в общественных местах и др.).

Таким образом, работа над воспитанием формирования нравственных качеств ребёнка никогда не даст положительных результатов, если она будет идти в отрыве от семьи. Только единство требований семьи и детского сада может дать желаемый результат. Кроме всего этого, а скорее всего главную роль играет личный пример родителей, их поведение – это залог успеха в формировании нравственных качеств.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Богданова О. С. О нравственном воспитании детей / О. С. Богданова, Л. И. Катаева. М.: Просвещение, 2013. 213 с.
2. Геник, Е. А. Нравственные представления дошкольников образовательного учреждения с этническим компонентом // Вестник Самарской гуманитарной академии: научный журнал / Редакция А. Л. Шестаков. 2009. № 1. С.5
3. Ломбина Т. Н. Развитие нравственного чувства у дошкольников / Т. Н. Ломбина, В. Г. Лукша / Психолог в детском саду, № 2. 2016. с. 68 – 87.

© В. Ю. Черноусова, 2022 – 04

**СЕКЦИЯ**  
**«ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ**  
**КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ»**

---

**РУКОВОДИТЕЛЬ – КАНД. ПСИХ. НАУК, ДОЦЕНТ С.Г. ЛЕЩЕНКО**

---

**УДК 376.744**

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

**ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ НА**  
**ОСНОВЕ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИМ АНАЛИЗОМ <sup>1</sup>**

***Аннотация:** В данной статье рассматривается проблема увеличения количества мигрантов в Россию из республик ближнего зарубежья и их интеграция в русскоговорящее общество. Отмечается, что первостепенной задачей педагогов является социализация детей из двуязычных семей в популяцию детей, говорящих на русском языке. Предлагается методика освоения такими детьми самостоятельным связным высказыванием.*

***Ключевые слова:** билингвизм, лексико-синтаксический анализ, самостоятельное связное высказывание.*

**О.А. Asmalovskaya**

**TEACHING CONNECTED STATEMENTS TO BILINGUAL CHILDREN**  
**ON THE BASIS OF MASTERING THE LEXICAL**  
**AND SYNTACTICAL ANALYSIS OF SENTENCES**

***Abstract:** This article deals with the problem of increasing the number of migrants to Russia from the republics of the near abroad and their integration into the Russian-speaking society. It is noted that the primary task of teachers is the socialization of children from bilingual families in the population of children who speak Russian. A technique is proposed for mastering such children by independent coherent utterance.*

***Keywords:** bilingualism, lexical-syntactic analysis, independent coherent statement.*

---

<sup>1</sup> Печатается в рамках выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнения работ) Министерства просвещения России по теме «Научно-методическое обеспечение интеграции билингвов в современную школу, психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка билингва, развитие семейного образования как одного из элементов общего образования билингвов».

В настоящее время Россия является многонациональным государством. И, согласно статистике, на ее территории проживает более двух сотен различных национальностей.

В Советском союзе изучение русского языка в дружественных союзных республиках было обязательным, т.к. он являлся государственным. Тогда как не все дети, рожденные в последние десятилетия в ближнем зарубежье, владеют вторым русским неродным языком.

В постсоветском пространстве, когда экономическая ситуация в бывших братских республиках стала неоднозначной, увеличилось число мигрантов, приезжающих в Россию целыми семьями. Дети в таких семьях поставлены в сложные условия обучения и воспитания на неродном русском языке, т.е. они становятся детьми-билингвами.

По мнению У.Вайнрайха, «билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения». [5].

В реалиях настоящего времени, когда дети-билингвы становятся полноправными участниками образовательного процесса, перед педагогами, учителями и другими специалистами, которые их обучают, стоит непростая задача включить детей-билингвов не только в обучение, но и в полноценную коммуникацию и социализацию в детскую популяцию.

Специалисты отмечают, что у детей данной категории в процессе обследования их речевого развития выявляется недостаточный объем словарного запаса, существенные и множественные ошибки в словообразовании и словоизменении, трудности в составлении самостоятельных монологических высказываний. Все вышеперечисленные особенности речевого развития существенно влияют на качество полученных в процессе обучения знаний. И, как следствие, на интеграцию детей-билингвов в русскоговорящее общество.

Важнейшей задачей, которая стоит перед педагогами, работающими с детьми-билингвами, является стратегия освоения этими детьми навыков овладения устной монологической речью, а в дальнейшем и письменным высказыванием.

На начальном этапе обучения данным умениям и навыкам стоит обратить особое внимание на использование богатого наглядного материала.

Как и у детей с тяжелыми нарушениями речи, у детей-билингвов, по мнению исследователей, отмечается превалирование номинативного словаря и бедность глагольного и словаря прилагательных и наречий.

Развитие умения составлять связные предложения можно начать с простой модели: субъект – предикат. Т.е. существительное – глагол. Например: «человек идет». Далее целесообразно заменять как субъект, так и предикат. Тем самым расширяя объем как номинативного, так и предикативного словаря.

Неотъемлемой частью работы являются следующие действия: 1. Назвать первое слово в предложении. 2. Посчитать количество слов в предложении. 3. Определить последовательность слов в предложении.

Не лишним будет изменение интонационной окраски предложения (вопросительная, восклицательная), а так же составление схемы предложения на материализованной основе.

Далее, можно ввести в употребление детьми-билингвами предлогов. Для этого вначале вводятся простые предлоги «в», «на», «по» и т.д. Например: «машина едет *по* дороге». Параллельно необходимо производить те же действия по лексико-синтаксическому анализу предложений, представленный на уровне простой фразы. Тем самым осуществляя обучение лексико-синтаксическому анализу.

На следующем этапе целесообразно вводить в употребление признаков существительных. Например: «собака грызет *вкусную* кость». При лексико-синтаксическом анализе подобного предложения производятся действия, описанные выше, а именно, определение первого слова в предложении, определении количества слов предложении и их последовательности. Так же необходимо составлять схему предложений и работать над интонацией и грамматическими правилами употребления заглавной буквы в первом слове предложения и знаками препинания в его конце.

Дальнейшее обучение связному высказыванию проводится по типу усложнения моделей предложений с одновременным использованием, как предлогов, так и прилагательных, постепенно наращивая объём как номинативного, так и предикативного словаря.

В дальнейшем предусматривается переход к составлению предложений более сложной структуры, прежде всего предложений с «двойной предикативностью». Сюда относятся предложения с однородными сказуемыми («*Девочка сидит за столом и ест кашу*» – с употреблением вспомогательного вопроса: где сидит девочка и что она делает?); сложносочиненные конструкции из 2 симметричных частей, где вторая часть дублирует первую («*Маша любит рисовать, а Ваня любит играть*» и т.п.). Упражнения на составление таких предложений можно проводить на основе разнообразных дидактических игр (игровое занятие «Кто что любит?»).

Дальнейшая работа по обучению детей-билингвов освоению навыков составления самостоятельных связных высказываний строится по следующей схеме:

#### 1. Составление рассказа-описания.

Данный вид работы предполагает расширение объёма словаря прилагательных. При реализации данного направления работы необходимо использовать наглядный материал, позволяющий не только визуализировать признаки предмета, но и осуществить тактильные действия.

#### 2. Составление рассказов по серии картинок.

Как показывает практика, данный вид работы стоит начинать с небольшого количества картинок, например, с трех.

Сюжет картинок должен быть понятен ребенку-билингву и непосредственно связан с его повседневной жизнью, например «Семья», «Летние игры» и т.п.



3. Составление рассказов по серии картинок, подкрепленных литературным текстом, понятным по содержанию и доступным по возрасту.

В данном направлении работы можно использовать детскую литературу на русском языке, которая имеет увлекательный для детей сюжет. Например сказки В.Г. Сутеева или иную детскую литературу.

4. Следующим этапом может быть пересказ детьми-билингвами понятных и доступных текстов.

Необходимым условием на данном этапе работы является тщательный анализ прочитанного текста, проработке смыслового и лексического материала. Главной задачей является определение тонких нюансов употребления слов, уточнения их значения и поиск скрытого смысла в русских пословицах и поговорках, если такие имеются.

Как показывает практика, картинный и наглядный материал оказывает стимулирующее воздействие на овладение детьми данной категории навыками пересказа.

5. Составление рассказа по личным представлениям и впечатлениям.

Этот вид деятельности вызывает наибольшую трудность при обучении детей-билингвов составлению самостоятельным связным высказываниям.

Полноценное овладение данным навыком позволит ребенку в процессе школьного обучения успешно справляться с сочинениями и другими вербальными творческими работами в процессе школьного обучения.

Таким образом, обучение ребенка-билингва составлению самостоятельному монологическому высказыванию это сложный многоступенчатый процесс, в основе которого лежит кропотливая работа, в основе которой лежит овладение им лексико-синтаксическим анализом и синтезом. Данный вид деятельности обеспечит предпосылки к полноценному овладению детьми данной категории русским языком, что обеспечит их социализацию и интеграцию в русскоговорящую детскую популяцию.

#### ***Список используемых источников литературы***

1. Акимова Г. Е. Развитие связной речи у детей. [Электронный ресурс]. – <http://adalin.mospsy.ru/>.
2. Аникина А.Е., Павлова Н.В. Обучение детей с двуязычием русскому языку // Школьный логопед. – 2004. – № 3.
3. Бабаева Е.А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией. М. : автореф. Канд. Пед. Наук., 1992.
4. Бакшиханова С.С. Диагностика дефектов речи в условиях двуязычия : психолингвистический аспект. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. Ун-та, 2003.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев, 1979. 22 с.

© О.А. Асмаловская, 2022-03

## СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ<sup>2</sup>

**Аннотация:** в статье представлены преимущества и недостатки семейного образования для детей-билингвов; раскрыты понятия «семейное образование» и «билингвизм»; описаны отличительные черты семейного образования от домашнего (надомного) образования; приведены наиболее частые причины перехода детей на семейное образование.

**Ключевые слова:** Семейное образование, дети-билингвы, преимущества и недостатки семейного образования.

О.А. Zelenova

## FAMILY EDUCATION: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES FOR BILINGUAL CHILDREN

**Abstract:** the article presents the advantages and disadvantages of family education for bilingual children; the concepts of «family education» and «bilingualism» are revealed; the distinctive features of family education from home (home-based) education are described; the most common reasons for children's transition to family education are given.

**Keywords:** Family education, bilingual children, advantages and disadvantages of family education.

На сегодняшний день существуем две формы получения основного общего образования в России: получение образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, или в форме семейного образования (п. 2 ст. 63 Закона №273-ФЗ) [5].

Семейное образование – это форма получения ребенком начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в семье с периодической отчетностью перед школой. Иными словами, по данной форме

---

<sup>2</sup> Печатается в рамках выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнения работ) Министерства просвещения России по теме «Научно-методическое обеспечение интеграции билингвов в современную школу, психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка билингва, развитие семейного образования как одного из элементов общего образования билингвов».

обучения дети изучают образовательные программы при помощи родителей или репетиторов [3].

Не стоит путать семейное образование с домашним (надомным) образованием. В обоих случаях дети не посещают школу. Но, в первом случае обучение осуществляют родители, наёмные репетиторы или онлайн-школы, а во втором – школьные учителя. В семейном образовании вся ответственность лежит на родителях, а в домашнем (надомном) образовании ответственность несет школа.

Причин, по которым ребенок уходит на семейное образование, может быть очень много. Рассмотрим наиболее распространённые причины, чтобы понять каким же детям подходит семейное образование [4]:

1. Дети, которые серьезно занимаются спортом или искусством (танцами, музыкой, живописью), с трудом совмещают обучение в школе и другую деятельность;

2. На семейное образование довольно часто оказываются дети, педагогические взгляды родителей которых не совпадают с общепринятым школьным подходом;

3. Особые условия жизни семьи, в которых проживает ребенок, еще одна причина, по которой дети оказываются на семейное образование;

4. Психологические причины перехода на семейное образование можно назвать одними из самых весомых. Конфликты в школе между учениками существовали во все времена, но любой конфликт может перерасти в травлю, в том числе – в социальных сетях, и ребёнок, подвергающийся издевательствам, переживает сложнейшую гамму чувств;

5. Мировоззренческие особенности семьи, в которой воспитывается ребёнок, обязательно влияют и на его жизнь, и на его образование. Невозможно в одной из частей небольшой статьи охватить весь вероятный спектр перехода ребенка на семейное образование по этим причинам;

6. Дети, которым нужен индивидуальный подход, часто оказываются на семейное образование. Причин для соблюдения индивидуального подхода может быть множество. Например, дети с билингвизмом часто нуждаются в индивидуальном подходе при освоении образовательных программ.

Билингвизм – это способность употреблять для общения две языковые системы. Ребёнок, не задумываясь, переходит с одной из них на другую, не путая при этом грамматические шаблоны и фонетику. Различают естественный билингвизм, когда дети с рождения общаются с носителями разных культур, и искусственный, при котором ребёнка специально обучают [1].

Дети, для которых русский язык не родной, оказываются в классах с русскими детьми, которые с рождения говорят по-русски. Им приходится учиться по тем же пособиям, что и дети носители языка, и предъявляться к таким учащимся будут те же требования, что и к русским детям. Никакого внимания не придается тому факту, что необходимо учесть моменты усвоения русской речи не русскими детьми. Для этой категории учеников становится сложно выполнять требования, которые предъявляются к детям носителям русского языка, что приводит к ряду проблем: отставание в учебе, сложность

восприятия материала, как результат возникает замкнутость и психологический дискомфорт. При этом трудности испытывают не только учащиеся, но и учителя, не готовые работать с подобными детьми, не владеющие методикой преподавания русского языка нерусским детям [1]. Поэтому некоторым родителям следует рассмотреть вариант перехода их ребенка на семейное образование.

Самым главным преимуществом семейного образования является возможность корректировать образовательную программу в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Ребенок обязан изучать все общеобразовательные предметы, но степень их изучения может варьироваться. Например, в семейном обучении количество часов на освоении ребенком с билингвизмом темы, а которой он испытывает трудности, можно увеличить. В рамках школьного или надомного образования изменение количества часов на освоение детьми образовательных предметов запрещено [2].

Свобода в распределении времени. В семейном образовании у ребенка нет необходимости вставать рано утром на уроки. Родители или онлайн-школа составляет расписание удобное для ребенка, что он не испытывал стресс и совмещал учебу с другой деятельностью. Также это удобно для родителей, поскольку у них нет необходимости вставать раньше, чтобы собрать и отвезти ребенка в школу.

Еще одним достоинством семейного образования является свобода вероисповедания. В школах религиоведение зачастую преподают учителя Православной Церкви. При семейном обучении подача предмета будет непредвзятой.

Семейное образование способно создать комфортные условия для обучения. Дома родители могут обеспечить ребенка всем необходимым, чтобы ребенок лучше сконцентрировался на уроках.

Также семейное образование может способствовать более успешному психологическому благополучию ребенка. Ведь ученик защищен от возможной дискриминации или буллинга, которые часто можно наблюдать во взаимоотношениях учеников в школе.

Еще одним преимуществом семейного образования для семей, воспитывающих детей-билингвов, является финансовая экономия. В каждой семье может быть разный материальный доход и часто у родителей возникает негодование касаясь сбора средств на «школьные нужды», потому что им кажется, что эти средства идут «в никуда». Семейное образование же не подразумевает финансовые затраты. Исключение составляет решение родителей нанять платных репетиторов или отправить ребенка в частную онлайн-школу, тогда это уже становится финансово затратным, т.е. может относиться к недостаткам семейного образования.

Недостатком также является то, что при семейном обучении у ребенка с билингвизмом могут отмечаться проблемы с социализацией. Ведь именно находясь в коллективе сверстников, ребенок учится проявлять себя, излагать и отстаивать собственное мнение. Но семейное образование не предполагает

ограничений в общении со сверстниками. Эту проблемы родители решают с помощью посещения кружков, секций и т.д.

Также одним из недостатков семейного образования является отсутствие типового договора. Чтобы оформить семейное обучение родителям рекомендуют заключить договор со школой. Чётких требований по содержанию данного договора не предусмотрено, поэтому родителям необходимо проконсультироваться с юристом, что требует определенных временных затрат.

Многие родители, выбирая семейное образование, не могут адекватно оценить свои силы и возможности, ведь именно на них лежит ответственность за обучение ребенка. Также тут возможны проблемы с авторитетом, если ребенок ранее потерял уважение к взрослым.

Если в процессе семейного образования ребенок не справляется с программой хотя бы на уровне школьной «тройки», школа может предложить перевести ребенка в школу или оставить его на второй год.

В завершении важно отметить, что при принятии родителями решения перевести ребенка на семейное образование необходимо ознакомиться с особенностями данного обучения, а также предельно ответственно, реально оценивать свои силы и возможности. Для оказания помощи семьям, желающим перевести своих детей на семейное образование, следует организовать консультации на базе школ, где родители смогут при желании получить советы школьных учителей по преподаванию тех или иных предметов.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Заводницкая Ю.В. Актуальные проблемы обучения детей-билингвов в поликультурном регионе (на примере Калининградской области). Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. 112 с.

2. Зеленова О.А. Семейное образование как форма обучения детей с билингвизмом. Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: Актуальные вопросы сопровождения и поддержки: Сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Тула, 17 ноября 2021 г.). Чебоксары: Изд. дом «Среда», 2021. С. 264-266.

3. Карпов А. Семейное обучение как система: сборник произведений / Алексей Карпов. Москва: Ресурс, сор. 2015. 355 с.

4. Коциенко И. В. Семейное образование как вариативная форма обучения. Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 187–193.

5. ФЗ РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.12.2014 г.). Собрание законодательства Российской Федерации. 31.12.2012 г. № 53 (ч. 1). Ст. 7598. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

© О.А. Зеленова, 2022-03

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения детей-билингвистов, анализируются типичные различия и проблемы. Большинство двуязычных детей дошкольного возраста испытывают определенные трудности на начальном этапе обучения и адаптируются к образовательной среде. У других детей есть проблемы, связанные со снижением интеллекта и серьезным дефектом речи. Восполнить проблемы у детей можно в условиях инклюзивного обучения при поддержке логопедов и специалистов.*

***Ключевые слова:** билингвизм, особенности речевого развития, дошкольники-билингвы, владения двумя языками*

**К.А. Kashtanova**

## **FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT PRESCHOOL BILINGUAL CHILDREN**

***Annotation.** The article examines the theoretical aspects of the study of bilingual children, analyzes typical differences and problems. Most bilingual preschool children experience certain difficulties at the initial stage of learning and adapt to the educational environment. Other children have problems associated with a decrease in intelligence and a serious speech defect. It is possible to make up for problems in children in inclusive education with the support of speech therapists and specialists.*

***Keywords:** bilingualism, features of speech development, bilingual preschooler, bilingual proficiency*

Большинство людей во всем мире владеют более чем одним языком. Наш мир многоязычен и в зрительном, и в звуковом отношении.

Язык – один из существенных признаков нации, тесно связан с национальной психологией, с самосознанием и самобытностью народа. За каждым языком – культура этноса, оригинальное видение мира, которые бережёт язык. Современные условия жизни общества связаны со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они обычно, не утрачивают родной язык, в связи с чем, развитие речи детей дошкольного возраста протекает в условиях билингвизма.

«Билингвизм (двуязычие)» связано с терминами «речь», «речевая способность».

К.Ф. Ханазаров считает, что «речевая способность является функциональной системой, формирующейся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития. К компонентам речевой способности относятся: фонетические, лексические, морфологические, синтаксические, словообразовательные, текстовые» [3, с. 16].

Преобладает точка зрения о том, что билингвы – это люди будущего, мосты межкультурной коммуникации, самый лучший вклад во взаимопонимание между всеми народами и государствами. Установлено, что сегодня детский билингвизм охватывает практически половину маленьких жителей нашей планеты. Подразумевается, что эта тенденция в связи с нарастающей миграцией людей будет расти и далее.

Принято выделять несколько типов билингвизма [2]:

- индивидуальный (владение человеком двумя языками);
- общественный (владение двумя языками, которые считаются государственными);
- параллельный (одновременное усвоение ребенком двух языков);
- последовательный (освоение второго языка, когда первый полно или частично освоен).

Последовательный билингвизм имеет две формы:

- ранний (освоение второго языка после трех лет);
- поздний (освоение языка во взрослом возрасте).

Также билингвизм может быть естественным и искусственным («культурным»). Искусственный билингвизм реализуется тогда, когда человек преднамеренно и систематически занимается изучением второго языка, а естественный подразумевает ежедневное общение с носителем языка.

Для логопедии билингвизм представляет собой особый энтузиазм, так как он часто становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психологического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что отсутствует возможность не отразиться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности.

В норме процесс овладения двумя языками протекает по определенным законам и проходит определенные стадии развития.

В случаях, когда ребенок овладевает двумя языками в возрасте до трех лет, он проходит две стадии: сначала ребенок может смешивать два языка, позже начинает отделять их друг от друга. Уже около трех лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого. В самом конце третьего года жизни ребенок перестает смешивать языки.

М. Г. Хаскельберг выделяет следующие особенности речевого развития двуязычных детей [4]:

- они позднее овладевают речью;
- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников,
- говорящих на одном языке, при этом сумма слов лексикона ребенка больше;
- при отсутствии систематического обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика;
- могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;
- при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата не доминирующего родного языка.

В условиях детского сада ребенок легко может выучить второй язык, воспринимая процесс за игру. Ребенок лучше начинает говорить на родном языке, если приступить к обучению с 2-х лет [5].

Речевое развитие дошкольника – билингва обладает своими особенностями. Дети 3 – 4 летнего возраста начинают говорить позже. В некоторых случаях, дошкольник пытается говорить со всеми незнакомыми людьми на одном из языков или выбирает себе собеседников по каким-то внешним признакам (по цвету волос, одежде). Данные стратегии действуют, как правило, за небольшой период времени и меняются с возрастом. Дети среднего возраста могут различать, кто на каком языке говорит, способны на слух отметить особенности произношения говорящего, которые отличают его разговор.

Дети 4 – 5 летнего возраста по опыту знают, на каком языке как организовать игру, интуитивно правильно выбирают, что в какой ситуации нужно сказать. Дети старшего дошкольного возраста сравнивают языковые явления, различают общее и особенное, рассуждают о том, кто и где на каком языке говорит. Как правило, их также интересует, какие еще в мире есть языки, и они заявляют, что хотят их выучить.

Почти все дети с билингвизмом испытывают те или иные сложности на начальном этапе обучения. Для преодоления таких сложностей необходима дополнительная помощь педагогов или других специалистов: психологов, логопедов, медицинских работников. Анализируя характер и выраженность затруднений, которые испытывают дети с билингвизмом при обучении, степень эффективности дополнительных занятий, которые проводятся педагогами, результаты логопедического обследования устной речи детей, особенности письма и чтения, можно сделать вывод о различной природе таких затруднений и выделить группу воспитанников, нуждающихся в специальной логопедической коррекции.

Для детей данной группы характерны нарушения, аналогичные тем, которые имеют русскоязычные дети с фонематическим, фонетико-фонематическим или общим недоразвитием речи, а именно: нарушения произношения фонем, общих для обоих языков; нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем; недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков. Анамнестические сведения о развитии речи также сходны с соответствующими данными для русскоязычных детей с перечисленными выше нарушениями.



Как показывают исследования, обучение иноязычному произношению может быть успешным, если дети научатся самостоятельно контролировать свое произношение и начнут как можно раньше отличать правильное от неправильного.

Так как обучение в ДОУ проводится на русском языке, то у рассматриваемой категории воспитанников на нарушения в формировании собственно речевых процессов накладываются сложности, общие для всех детей, изучающих второй язык, а именно явление интерференции, суть которого состоит в переносе особенностей фонетики, лексики и грамматики родного языка в иностранный.

Необходимо подчеркнуть, что дети с билингвизмом, не имеющие первичных речевых нарушений, легко преодолевают это явление. Дети же с общим недоразвитием речи испытывают существенные затруднения, так как нарушения разных сторон речи на родном языке по причине интерференции проявляются и в русском языке.

Работа логопеда с такими учащимися будет эффективна лишь в том случае, если вместе с коррекцией и развитием различных сторон речи будет осуществляться предотвращение и ликвидация ошибок, обусловленных интерференцией. Такая работа очень важна на начальном этапе обучения.

Следовательно, дети с билингвизмом, которые имели данные речевые нарушения, зачисляются в логопедическую группу наравне с русскоязычными детьми.

Необходимо проведение дифференциальной диагностики и определение путей коррекции речевых нарушений у данной категории детей.

Логопедическая коррекция речевых нарушений у двуязычных детей может осуществляться в различной форме. Одной из них представляет собой осуществление групповых и индивидуальных логопедических занятий для детей с билингвизмом, которые имеют «нерезко выраженное общее недоразвитие речи». Хотя коррекция звуковой, фонематической и лексико-грамматической сторон речи представляет собой совокупность задач в работе как с русскоязычными, так и двуязычными дошкольниками, но необходимо помнить, что русский язык для таких детей не является родным. Поэтому нужно проводить занятия как с учетом имеющихся у каждого ребенка индивидуальных нарушений, так и общих сложностей в усвоении русского языка, которые характерны для детей с билингвизмом.

Таким образом, нужно отметить, что у детей, которые осваивают два языка, существуют определенные особенности в речевом развитии. Двуязычный ребенок развивает свой билингвизм в условиях двуязычия. Об эффективно проделанной речевой работе с дошкольниками свидетельствуют завершение процесса фонематического развития, улучшение словесно-логического мышления, развитие лексики и грамматики речи, обогащение словаря.

В большинстве случаев в речи билингва имеется, прежде всего, интерференция. Воздействие одной языковой системы на другую может быть,

как незначительным (наличие акцента), так и очень значительным (ребенок в одной фразе использует слова из разных языков).

### **Список используемых источников и литературы**

1. Боченкова, М.Ю. Дидактические, лингвистические и психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к работе с детьми-билингвами / М.Ю. Боченкова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2016 – № 3 (46). с. 6 – 9.
2. Волкова, Е.А., Протасова, Е.С. Дети с родным нерусским языком в дошкольном учреждении – Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12.
3. Ильясова, А.А. Развитие речи детей-билингвов / А.А. Ильясова // В сборнике: Теоретические и методологические проблемы современных наук материалы XII Международной конференции. Центр содействия развитию научных исследований. – 2014. с. 9 – 15.
4. Ханазаров, К.Ф. Критерии двуязычия и его принципы // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. с. 16.
5. Хаскельберг М Г. Билингвизм // М., 2006. с.117.

© К.А. Каштанова, 2022-03

УДК 376.74

**И.А. Кувшинова,  
С.С. Бровина**

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

### **ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

***Аннотация.** Речь билингвов имеет ряд отличительных свойств от речи моноязычных людей. В статье рассматриваются специфические и общие особенности структуры речи данной категории детей, специфика развития речи детей-билингвов, рожденных в семье со смешенной языковой культурой, анализируется положительное и отрицательное влияние билингвизма на становление и развитие речи у детей.*

***Ключевые слова:** билингвизм, дети-билингвы, особенности речи, речевое развитие детей.*

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

### **PECULIARITIES OF SPEECH OF BILINGUAL CHILDREN**

***Abstract.** The speech of bilinguals has a number of distinctive properties from the speech of monolingual people. The article discusses the specific and general features*

*of the speech structure of this category of children. The positive and negative influence of bilingualism on the formation and development of speech is analyzed.*

**Keywords:** *bilingualism, bilingual children, features of speech, speech development.*

Вопрос о влиянии языка на мышление и интеллект заинтересовал ученых уже в начале XX века (И.А. Бодуэн де Кортуне, В. фон Гумбольдт, Ж. Пиаже, А.А. Потенбня, Э. Сефир, А.Н. Хомский и др.). Позже появились попытки объяснить, что это такое «билингвизм». Этим вопросом занимались Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и др. Сегодня важную роль приобретают исследования о когнитивном потенциале овладения двумя или более иностранными языками (Е.А. Хамраева, Е.А. Быстрова и др.) [2].

В широком смысле, билингвы – это люди, свободно владеющие двумя и более языками, в узком – люди, которые с рождения синхронно усваивают два языка.

В рамках научного определения билингвизма стоит выделить детский билингвизм как особый тип билингвизма [4]. Количество детей-билингвов с каждым годом увеличивается. Данная тенденция обусловлена рядом причин:

- 1) вынужденное переселение семей в страны с другой культурой;
- 2) рождение и воспитание ребенка в семье, где родители являются представителями разных языковых культур;
- 3) изучение других языков в качестве дополнительного развития ребенка.

Рассмотрим специфику развития речи детей-билингвов, рожденных в семье со смешенной языковой культурой. В двуязычных семьях построение речи ребенка происходит несколько иначе, чем в моноязычных семьях. В силу этого речь приобретает характерный, как правило, национальный окрас доминирующего языка.

В ходе анализа информационных источников был выявлен перечень общих и специфических особенностей, проявляющихся в разговорной речи детей-билингвов.

1. Первая наиболее заметная черта касается того, как ребенок ориентируется в общественной среде и какой язык он предпочитает выбирать в ходе диалогической речи. Выбор языка общения зависит от многих факторов, таких как уровень языковой компетенции ребенка, языковая компетенция собеседника, тема разговора. Обычно использование каждого из языков зависит от конкретной ситуации.

2. В процессе коммуникации в мозге людей происходит кодирование понятий в слова и предложения. У билингвов этот процесс кодирования усложняется, поскольку им необходимо выбрать язык для кодирования, а также распознать язык для раскодирования [3]. Дети-билингвы в разговорной речи часто прибегают к переключению кодов: «Я хочу хомячок. Untoutpetit, toutrouxettropmignon!» [1]. (Переключение с русского на французский язык). Резкий языковой переход зависит от происходящей на данный момент ситуации. Данная особенность тесно связана с предыдущей: дети переключаются на второй язык в случае острой необходимости. Например, при

одновременном разговоре с обоими из родителей, каждый из которых понимает только один родной для него язык.

3. Речь детей-билингвов обогащена огромным количеством разнообразных синтаксических и морфологических конструкций, метафор. Фразовые высказывания имеют сложную структуру. Иногда они составляют нестандартно: несколько по-новому для моноязычного человека, но для ребенка подобные конструкции являются шаблонными.

4. Еще одна специфическая особенность детей-билингвов касается того, как происходит процесс накопления фраз и высказываний в словаре. Информационные данные хранятся в долгосрочной памяти, которая хорошо развита у данной категории детей. В голове билингва существует только один общий запас слов, в котором помещены все речевые знания.

5. Далее следует разобраться с еще одной нестандартной для понимания моноязычного человека особенностью билингва. Двуязычные дети часто используют в разговоре смешение обоих языков, что приводит к образованию новых, неизвестных для окружающих людей фраз. Анализируя данное явление, возникает вопрос: на каком языке мыслит ребенок?

Актуальность данного вопроса высока, ответить на него однозначно – сложно. Можно только предположить, что язык мышления связан с ситуацией общения. Большой шаг в эту сторону был сделан с появлением классификаций билингвизма на субординативный и координативный. В первом случае в сознании человека существует язык, который является доминантным и, таким образом, считается языком мышления, а во втором случае доминирующего языка нет, поэтому полагается, что билингв думает на том языке, на котором говорит [4].

Речевые особенности билингвов могут иметь как положительную, так и отрицательную направленность. Многие авторы, изучающие проблематику билингвизма, выделяют определенный ряд качеств, положительно влияющих на развитие и становление личности двуязычного ребенка.

1. При изучении дополнительного языка с раннего детства, вероятность выучить его в полном объеме значительно возрастает. При этом произношение будет иметь естественный характер, в речи не будет встречаться большого количества ошибок.

2. У билингвов более развитая память. Считается, что дети с билингвизмом во время обучения в общеобразовательном учреждении будут усваивать абстрактные науки и иностранные языки лучше сверстников.

3. У двуязычного ребенка больше шансов получить качественное образование как на родине, так и за рубежом [5].

Важно понять, что перечисленные преимущества будут проявляться только у тех детей, чье сенсомоторное и речевое развитие полностью соответствует возрастной норме [5].

Наряду с положительными качествами, выделяют и отрицательные проявления билингвизма.

1. Освоение ребенком двух или более языков в раннем возрасте может привести к переутомлению, что спровоцирует появление неполадок в работе

нервной системы. В конечном итоге ребенок перестанет использовать какую-либо языковую систему в качестве средства коммуникации или будет прибегать к вербальному общению крайне редко.

2. В отличие от моноязычных детей билингви начинают говорить намного позже.

Среда, в которой воспитывается и развивается ребенок, неоднородна, адаптироваться в ней – сложно, поэтому первые слова родители билингва услышат с некоторым запозданием.

Также стоит отметить, что первые фразы двуязычного ребенка будут произнесены на несуществующем языке. Это является нормой, в процессе взросления подобные высказывания будут постепенно исчезать или корректироваться в правильные формы речевых структур.

3. Пассивный словарь билингва относительно словаря монолингва очень мал, и наполняется он значительно медленнее. Это обусловлено неточным выбором и определением специфичных слов.

4. В процессе обучения билингвам сложнее осваивать грамматические и орфографические языковые нормы. Подобное явление связано с тем, что билингвы рассеяны и зачастую не замечают своих ошибок.

Помимо этого, многие языки основаны на огромном количестве правил, выучить которые довольно сложно. Еще большие трудности доставляет понимание исключений из них.

5. При неполноценном освоении языковых структур у ребенка начинает страдать речевое мышление, что ведет к психологическим стрессам. Вследствие этого будет нарушаться социальная адаптация среди сверстников.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что речь детей-билингвов имеет свою характерную специфику, недостатки и преимущества. Несмотря на это процесс развития речи проходит по тем же этапам и закономерностям, что и у детей-монолингвов.

В ходе воспитания ребенка билингва не следует забывать о поддержании оптимальной психологической среды в кругу семьи, поскольку проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности. От влияния семьи зависит не только уровень развития речи ребенка, но и то, сможет ли он беспрепятственно адаптироваться в социуме.

Чтобы избежать появления в речи ребенка грубых и частых ошибок, необходимо выстроить планомерный и всесторонний процесс обучения и развития в целостной взаимосвязи всех содержательных компонентов.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Бойкова, С. Е. Опыт исследования русско-французского билингвизма на материале корпуса детской речи / С. Е. Бойкова // Stephanos. – 2016. – № 1(15). – С. 110-114.

2. Николаев А.- М. Ю. Представление о когнитивных способностях детей-билингвов в научной литературе. Опыт оценки когнитивного потенциала билингвальных образовательных программ // Наука и школа. – Москва, 2016. – № 3. – С. 93–97.

3. Новицкий Н.Ю. Особенности функционирования мозга билингвов при выполнении речевых и общих когнитивных задач // Современная зарубежная психология. – Москва : МГППУ, 2016. – № 4. – С. 77–84.

4. Пирнат, П. Особенности речи детей-билингвов и влияние билингвизма на их когнитивные способности / П. Пирнат // Язык и культура: взгляд молодых : Материалы IV Международной научной студенческой конференции «Язык и культура: взгляд молодых» в рамках XXII Кирилло-Мефодиевских чтений, Москва, 26 мая 2021 года / Главный редактор М.Н. Русецкая. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 391-396. – EDN NPLMTF.

5. Харенкова, А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов / А. В. Харенкова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160-167.

© И.А. Кувшинова, С.С. Бровина, 2022

УДК 37.026

**Т.И. Куликова**

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

## **К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

***Аннотация.** В статье поднимается вопрос об условиях развития ребенка-билингва. Рассматриваются положительные и отрицательные утверждения о влиянии двуязычия на когнитивное, социальное и академическое развитие детей, а также роль системы образования в становлении билингвальной личности.*

***Ключевые слова:** двуязычие, ребенок-билингв, билингвальная личность, развитие.*

**T.I. Kulikova**

## **ON THE DEVELOPMENTAL CONDITIONS OF BILINGUAL CHILDREN**

***Abstract.** The article raises the question of the developmental conditions of a bilingual child. It considers positive and negative statements about the impact of bilingualism on children's cognitive, social and academic development and the role of the education system in the development of a bilingual personality.*

***Keywords:** bilingualism, bilingual child, bilingual personality, development.*

Публикация книги Хьюго Бетенса Бердсмора «Двуязычие: основные принципы многоязычия» в 1982 году совпала с беспрецедентным всплеском интереса к двуязычию [4]. Основной причиной этого было признание того, что двуязычие гораздо более распространено, чем считалось ранее, и, возможно, даже является нормой. Число билингвов на рубеже третьего тысячелетия, вероятно, больше, чем когда-либо прежде, и будет продолжать расти в результате объединенных сил глобализации, автоматизации, увеличения мобильности и миграции, а также модернизации обучения иностранным языкам. Книга Х.Б. Бердсмора дает четкое вводное руководство по интересным вопросам, возникающим в связи с тем, что связано со знанием более чем одного языка, и с тем, как это влияет на личность.

Многими исследованиями доказано, что при правильных условиях двуязычие может принести человеку определенные преимущества, такие как интеллектуальные, психологические, социальные, культурные и экономические.

Профессор Ромейн, исследуя различные аспекты двуязычного поведения, оценивает положительные и отрицательные утверждения о влиянии двуязычия на когнитивное, социальное и академическое развитие детей [5].

В повседневной жизни двуязычный ребенок должен быть чувствителен к внешним лингвистическим сигналам из своего окружения (контроль «снизу вверх») и в то же время должен выполнять внутреннее руководство (контроль сверху вниз). Считается, что такой контроль улучшает исполнительные аспекты восприятия и мышления детей. Некоторые исследования показали, что у билингвов оба языка активны, даже если используется только один из них. Было обнаружено, например, что двуязычные субъекты могут слушать один язык, одновременно говоря на своем втором языке. Совместная мозговая деятельность двух языков требует механизма разделения языков, чтобы можно было свободно говорить на одном языке без какого-либо вмешательства со стороны другого.

Дети-билингвы – это новое поколение детей, число которых растет с каждым днем. Все больше и больше детей рождаются в двуязычных семьях, они с раннего возраста понимают и говорят на двух и более языках. Во многих странах, где официальным языком является не один язык, билингвизм – норма жизни.

Определяющим фактором становления билингвальной языковой личности в национальных субъектах Российской Федерации выступает система образования: изучение русского языка начинается в дошкольном образовательном учреждении и продолжается в общеобразовательных школах, профессиональных учебных заведениях. Тем не менее, дети-билингвы владеют лексикой и грамматикой не через изучение учебников, а путем социализации. Р.М. Фрумкина утверждает, что раннее двуязычие возникает там, где есть контакт двух или нескольких культур, и на формирование личности, живущей в этих условиях, в первую очередь влияет именно сложность социальной среды в целом [2]. Средства массовой информации играют не менее важную роль в становлении билингвов: радио-, телетрансляция ведется в основном на русском языке, показу передач местного телевидения и радиовещанию на родных языках отводится ограниченное время, которое сводится к минимуму.

Детский билингвизм подразумевает, что ребенок свободно общается сразу на двух языках, понимает обращенную к нему речь (на родном и иностранном языке), а также может свободно отвечать на вопросы, не используя переводчик. Раннее владение сразу несколькими языками очень часто встречается в интернациональных или семьях мигрантов. Пусковым механизмом для развития второго языка в раннем возрасте может стать только необходимость говорить на этом языке, т.е. общение с людьми, которые не понимают родного языка ребенка.

Г.Н. Чиршева указывает на то, что идеальным для формирования одновременного билингвизма является совпадающее по времени начало коммуникации с ребенком на обоих языках, т.е. с первого месяца его жизни [3]. Чем позднее второй язык введен в общение с ребенком, тем более явно первый язык доминирует над вторым. Если интервал между началом общения на первом и втором языках не очень большой (до 10 месяцев), различия в усвоении этих языков, хотя и будут присутствовать до трехлетнего возраста, при условии соблюдения принципа билингвального воспитания могут быть сглажены.

По мнению Е.Ю. Протасовой, воспитание детей на двух языках в интернациональном коллективе способствует более глубокому познанию ими действительности, поскольку идет одновременно с усвоением двух способов опосредования реальности [1].

Существуют определенные разновидности билингвизма, который исследовали как со стороны периода его овладения, так и источника возникновения. Если рассматривать период овладения языком, то выделяют два типа билингвизма. *Первый тип – ранний.* Данный тип относится к тем детям, которые начали осваивать второй язык до 5 лет (в интернациональных семьях это происходит с самого рождения). В этом случае изучение дается намного легче. *Второй тип – поздний.* Этот вид двуязычия характерен для детей, которые начали изучать второй язык на фоне уже полностью сформированных навыков общения на родном.

По способу ежедневной коммуникации выделяют еще два вида двуязычия: *активный*, когда ребенок регулярно обращается в общении как к своему родному языку, так и к иностранному, и *пассивный*, когда ребенок хорошо владеет лексикой и грамматикой обоих языков, но в повседневном общении он прибегает только к одному из них (тому, на котором он мыслит).

По степени понимания устной и письменной речи, билингвизм делится на следующие виды:

– *рецептивный* (ребенок понимает написанное, а также речь, произнесенную на иностранном языке, но когда ему ставят задачу пересказать услышанное или написанное, он может сделать это только на своем родном языке);

– *репродуктивный* (ребенок хорошо понимает написанное и сказанное на другом языке, а также может воспроизвести на нем данное высказывание);



– *продуктивный* (по сути является естественным билингвизмом, когда члены семьи общаются между собой дома на одном языке, а в обществе – на другом).

Многочисленные исследования показали, что билингвизм, который формируется с самого рождения, является наиболее естественным. Ребенок воспринимает изучение двух языков как норму, особо не задумываясь о том, что это сложно. С рождения ребенок учится распознавать речь, произнесенную сразу на нескольких языках. Но такое чаще всего случается только в тех семьях, где родители сами общаются между собой на двух языках.

В случаях, когда ребенок овладевает двумя языками в возрасте до трех лет, он проходит две стадии: сначала ребенок смешивает два языка, потом начинает отделять их друг от друга. Уже около 3 лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого. В конце третьего года жизни, а некоторые в 4 года перестают смешивать языки. Ребенок 4-5 лет стремится к контактам, его привлекает возможность рифмовать слова. Он стремится узнать, что означает то или иное слово и называет предметы. В 6 лет он активно использует язык в игре со сверстниками.

Считается, что абсолютно эквивалентное владение двумя языками невозможно. Абсолютный билингвизм предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения. Достичь такого уровня очень непросто. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Чаще всего ребенок предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях. Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться одному языку, а в ситуациях эмоциональных, связанных с семьей – другому. Эмоции, связанные с одним языком, всегда будут отличаться от эмоций, связанных с другим. Это говорит о том, что эмоциональные переживания запечатлеваются более ярко, когда их обсуждают на языке, на котором они были испытаны.

Дети, которые растут в двуязычной среде, постоянно вынуждены обращать внимание на абстрактные аспекты языка. Поскольку они могут называть один и тот же объект разными именами, они начинают понимать различие между словами и их значением, а также понимать произвольную природу имен объектов. Таким образом, двуязычные дети получают преимущество в процессе, с помощью которого ментальные представления конструируются в памяти и могут быть извлечены из нее. Необходимость связывать слова из двух языков с общим понятием требует более продвинутого представления, потому что связи между словами существуют на более абстрактном уровне, чем связь между конкретным словом и его значением.

Нельзя рассматривать ребенка-билингва как соединение двух монолингвов в одном ребенке. Не всегда целесообразно сопоставлять его речь с речью детей, усваивающих каждый из данных двух языков как единственный родной, поскольку результатами подобных сопоставлений часто являются выводы о

вреде раннего билингвизма, что на самом деле не соответствует действительности [3].

### **Список используемых источников и литературы**

1. Протасова Е.Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 48с.
2. Фрумкина Р. М. Психоллингвистика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
3. Чиршева Г.Н. Возрастная билингвология : учебник и практикум для вузов / 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – С. 8.
4. Beardsmore H. B. Bilingualism: Basic Principles. – Tieto, 1982. – 172 p.
5. Romaine S. Bilingualism. – Wiley, 1989. – 402 p.

© Т.И. Куликова, 2022-03

УДК 371

**Н.И. Левшина,  
С.Н. Юревич**

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

## **ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА**

***Аннотация.** В статье описаны особенности биокультурной языковой среды. Авторы уточняют условия обучения второму языку дошкольников, роль педагога в процессе общения с детьми. Раскрывается возможность использования игровой деятельности при обучении второму языку в условиях дошкольной организации.*

***Ключевые слова:** билингвизм, биокультурность, дошкольник, среда, игра.*

**N.I. Levshina,  
S.N. Yurevich**

## **TEACHING PRESCHOOLERS IN THE SECOND LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF BILINGUISM**

***Abstract.** The article describes the features of the biocultural linguistic environment. The authors clarify the conditions for teaching a second language to preschoolers, the role of the teacher in the process of communicating with children. The possibility*

*of using play activity in teaching a second language in a preschool organization is revealed.*

**Keywords:** *bilingualism, bioculturalism, preschooler, environment, play.*

В центре внимания современной образовательной системы находится личность, которая воспитывается и развивается в поликультурном обществе. Именно в дошкольном возрасте происходит формирование личности ребёнка, воспитываются чувства уважения к другим нациям, любви к родному краю, отечеству и осуществляется приобщение детей к духовно-нравственному наследию своего народа посредством языка. Язык – главный носитель культуры народа. Присваивая общественный опыт предшествующих поколений, ребёнок овладевает языком как частью национальной культуры.

Биокультурность рассматривается как состояние одновременной и полноценной включенности в две культуры, возникающее на основе двуязычия. Степень воздействия биокультурной языковой среды на процесс социализации обусловлена многими факторами: этническими и национальным составом населения края, города, посёлка; национальным составом группы дошкольной образовательной организации (ДОО), которую посещает ребёнок; присутствием двуязычия в образовательном процессе ДОО; двуязычием в семье и его характером. Исследователи отмечают, что двуязычие оказывает влияние на развитие родного языка ребёнка, а также на его общее интеллектуальное развитие. Вместе с тем Л.С. Выготский подчёркивал, что вопрос о влиянии двуязычия на его общее интеллектуальное развитие требует специального исследования [1].

Е.А. Чаладзе отмечает, что двуязычие обладает характерными чертами:

– независимость двух кодов. То, что индивид имеет два различных кода и в зависимости от обстоятельств, способен пользоваться тем или другим из них означает, что он разделяет эти два кода таким образом, что когда пользуется одним языком, то издаёт звуки, произносит слова и составляет фразы по правилам этого языка, не выбирая до издания каждого звука, произнесения каждого слова и построения каждой фразы из возможностей, прилагаемых ему двумя системами, а наоборот, составляя их лишь из той системы, которой в данный момент пользуется. У ребёнка, который учится говорить на двух языках одновременно и становится двуязычным в раннем возрасте, это почти автоматическое отделение начинается весьма рано и полностью устанавливается в возрасте между тремя и четырьмя годами.

– чередование. Двуязычный индивид быстро и без видимого усилия переходит от одной языковой системы к другой в зависимости от изменений обстоятельств.

– перевод. Наиболее характерная черта двуязычного индивида состоит в том, что он не только владеет двумя различными языковыми системами, но и способен выразить те же самые значения в двух системах, что доказывается фактом возможности перевода им текста с одного языка на другой [5].

На усвоение второго языка влияют следующие факторы:

1. Усвоение второго языка зависит от степени родства между ним и родным языком. При овладении родственным языком отмечается более длительное и устойчивое сохранение интерференции. Билингв разносистемных языков, не находя опоры в родном языке, настойчиво вживается в живую культуру чужого языка, все более освобождаясь от влияния родного языка.

2. Уровень владения вторым языком зависит от формы его усвоения. Наиболее близкое к идеалу полной одинаковости двуязычие отмечается у индивидов, усвоивших оба языка в раннем детстве, в семье, говорящей на двух языках, а также у тех индивидов, которые определённым образом чувствуют себя интегрированными в обе культуры и выражают себя через них.

3. Уровень владения вторым языком зависит также от механизма его усвоения. Усвоение второго языка после младенческого возраста в определённой мере всегда опирается на структуры первого. Чем более прочны эти структуры, тем лучше ребёнок способен их осмыслить, и тем легче ему опираться на них для усвоения второго языка.

4. Успех усвоения второго языка зависит не только от применяемого педагогического метода, но в ещё большей мере от способностей ребёнка и его мотивации.

Как показывает практика, для эффективности обучения педагогу желательно использовать различные источники создания мотивации и к самому процессу овладения вторым языком, и к использованию полученных знаний в деятельностном общении вне занятий. Это может быть:

– создание игровой ситуации (мотив игрового действия заложен в процессе игры; игровая ситуация – мнимая, воображаемая, создается словом, правила игры отвечают речевой задаче);

– осознание ребёнком цели (что нужно сделать, чтобы удовлетворить мотив; наличие смысла в речевой деятельности, основанного на реальных потребностях и интересах детей);

– мотивация успеха (для дошкольника важна положительная оценка взрослого и сверстников его деятельности, а также осознание собственного успеха, что требует от педагога доброжелательности, чуткости и учёта индивидуальных особенностей детей);

– эстетическая мотивация (изучение второго языка должно стать для ребёнка удовольствием: красивые игрушки, наглядные пособия, книги, эстетическое оформление кабинета, музыка на занятии, возможность организации изобразительной деятельности, ритмичных движений, театрализованных игр);

– учёт индивидуальности (каждый ребёнок имеет свои индивидуальные особенности, поэтому может проявить себя не во всех видах организуемой речевой деятельности, необходимо дать ему возможность самореализации в драматизации, в помощи другому ребёнку, в деятельности в паре, в осуществлении группового проекта);

– страноведческая мотивация – интерес к культуре и быту страны изучаемого языка.

Большую роль играет проблема создания предметно-развивающей среды как специально организованного пространства для взаимодействия детей с педагогом, друг с другом в процессе овладения коммуникативной деятельностью на втором языке.

В таком пространстве сосредотачиваются различные средства информации: аудиотека, библиотека, тематические плакаты и коллажи, оборудование и атрибуты к сюжетно-дидактическим играм, игрушки, куклы и маски для театрализованных игр, карта мира, флаги стран, альбомы с видами и достопримечательностями стран изучаемого языка, настольные игры фабричного и собственного изготовления, образцы и заменители иностранной валюты, средства для организации творческих, практических работ (краски, карандаши, пластилин, бумага, ножницы и т.д.).

Анализ литературы позволяет выделить ряд условий, необходимых для обеспечения успешной социализации детей в условиях двуязычия: воспитание у ребёнка чувства осознания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному обществу; воспитание позитивного отношения ребенка к языку и культуре другого народа; использование разнообразных средств приобщения к духовным и культурным ценностям народа: традиции, фольклор, искусство; учет в образовательном процессе ДОО специфики языковой среды развития ребенка, уровня владения ребенком родным и неродным языками; взаимодействие с семьёй в вопросах обучения и воспитания ребёнка в условиях двуязычия [3].

Эффективным средством активизации речевой деятельности и развития познавательных интересов детей является игра, которая позволяет создавать речевые ситуации, помогающие постичь различные языковые явления. Для успешного обучения второму языку можно использовать разные типы реальных детских игр [4]:

– игры, когда ребёнок играет один с игрушкой, не обращая внимания на других детей. Педагог начинает взаимодействовать с ним, подсказывая типичные выражения, выстраивает диалоги с игрушкой и с ребёнком, также имитирует ситуации (двое взрослых совместно общаются с игрушкой и ребёнком);

– пребывание взрослого вдвоём с ребёнком: совместно читают книгу, рассматривают иллюстрации, играют в дидактические игры – в этих ситуациях реплики ребёнка выстраиваются на основе реплик взрослого. Ребёнок наблюдает за играми детей, комментируя их. Взрослый тоже комментирует происходящее, но на втором языке;

– параллельные игры – ребёнок играет рядом с другим, может с такой же игрушкой, но не присоединяется к нему;

– ассоциативные игры – ребёнок играет с другими детьми, но игра не организована, не распределены роли, нет замысла игры. Ассоциации

необходимо развивать, так как в них возникает совокупность значений и коннотаций слова, сочетаемость его с другими словами;

– игры кооперативного типа. Ребёнок играет с другими детьми, игра частично организована с частичным распределением ролей. Возможно достижение конечного результата в игре. В одном и том же сюжете дети могут менять роли. Уже само распределение ролей важно для развития речи, когда уточняются характеристики персонажей, что они должны делать. Умение поменяться ролью – значимое условие для воспитания сопереживания. Если эти моменты в игре оречвляются, то можно использовать опыт ребёнка, уже побывавшего в этой роли. Присутствие взрослого необходимо для того, чтобы игра состоялась на втором языке и была интересной детям.

Повышенный интерес у детей вызывают игры-драматизации и сюжетно-ролевые игры. По мере накопления необходимых для игр слов, несложных предложений, предлагается какой-либо сюжет. Исполняя роли в игре, дети ведут разговор и тем самым включают в речь знакомые иностранные слова.

Еще одна типичная в последнее время ситуация, когда ребенку приходится овладевать вторым языком в дошкольном возрасте, – это приход в детский сад детей беженцев из разных регионов России. Ребенок попадет в детский сад с русским, т.е. иным, чем его родной, языком обучения. Основная проблема в этом случае подготовка педагогов, способных правильно организовать процесс адаптации к новой языковой среде, построить взаимодействие с ним таким образом, чтобы овладение вторым языком прошло максимально эффективно и безболезненно для ребенка. Знание того, как строится процесс овладения вторым языком в дошкольном возрасте, как должно быть организовано общение с детьми на втором языке, необходимо сейчас всем педагогам России, а не только тем, кто работает в двуязычных детских садах [2].

Реализация процесса приобщения дошкольников ко второму языку предполагает:

– усиленное внимание к двуязычному и бикультурному воспитанию и образованию, поскольку это является основной целью создания и функционирования билингвального и бикультурного дошкольного учреждения, то сочетанием языков и культур должны быть проникнуты элементы образовательного процесса;

– совокупность учебно-речевых ситуаций, стимулирующих детей к самостоятельному использованию в речи нужных форм слов и типовых конструкций;

– формирование устойчивого интереса и положительного отношения к изучению языка;

– поддержка родного языка в условиях русско-национального двуязычия.

Содержание обучения второму языку в свете изложенных выше компонентов складывается из:

- коммуникативных ситуаций, возникающих как на занятиях, так и вне занятий;
- фонетического, лексического и грамматического материала включающего формирование звуковой культуры речи, овладение лексическим составом языка, «скрытое», знакомство с грамматическими явлениями второго языка;
- в процессе обучения детей-билингвов второму языку воспитателю необходимо учитывать явления интерференции и транспозиции, т. е. отрицательного и положительного влияния родного языка при овладении вторым языком;
- использования различных игр и игровых упражнений;
- заучивания небольших по объёму стихотворений, песен и рассказов;
- использования параллельных текстов на втором и родном языках; привлечения различных материалов по культуре народов контактирующих языков, позволяющих организовать обучение на двух языках.

Таким образом, методика должна опираться именно на особенности развития детей, которые обеспечивают опору на определенные преимущества дошкольного возраста по отношению к обучению второму языку. Уникальность игрового, социального, речевого поведения малышей позволяет формировать двуязычие на совершенно иных принципах – когнитивных, эмоциональных, мнемонических.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Выготский Л.С. Мышление и речь : сборник – Москва : АСТ : Хранитель, 2008. – 668 с.
2. Левшина Н., Санникова Л., Юревич С. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 4-11.
3. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. №3 (108). С. 10-12.
4. Протасова Е.Ю. Игры в обучении детей иностранному языку // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1. – С. 93 – 101.
5. Чаладзе, Е. А. Особенности речевого развития детей с билингвизмом // Логопед в детском саду. – 2004. – №1 – С. 43 – 45.

© Н.И. Левшина, С.Н. Юревич, 2022

**С.Г. Лещенко**

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

**З.А. Гашимова**

*Центр образования № 38,  
г. Тула, Россия*

### **УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ<sup>3</sup>**

***Аннотация.** В статье рассматривается роль семьи в воспитании и образовании ребенка-билингва, представлены условия способствующие развитию наиболее важных для обучения качеств, черт личности, поведения в целом, описаны формы поведения в семье ее членов, влияющих на развитие и образование ребёнка.*

***Ключевые слова:** билингвизм, инофония, дети-билингвы, семейное воспитание.*

**S.G. Leshchenko,**

**Z.A. Hashimova**

### **PARTICIPATION OF PARENTS IN THE PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH BILINGUALISM**

***Abstract.** The article examines the role of the family in the upbringing and education of a bilingual child, presents conditions conducive to the development of the most important qualities for learning, personality traits, behavior in general, describes the forms of behavior in the family of its members that affect the development and education of the child.*

***Keywords:** bilingualism, rhinophony, bilingual children, family education.*

Патология семейных отношений продуцирует широкий спектр аномалий в психическом и нравственном развитии ребенка с билингвизмом. Разумеется, эти аномалии, возникающие в условиях неблагополучных семейных отношений, не есть следствие только этих отношений. Они могут возникать под влиянием целого ряда побочных явлений, которые либо становятся причиной самой конфликтности, либо действуют на нее в качестве

---

<sup>3</sup> Печатается в рамках выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнения работ) Министерства просвещения России по теме «Научно-методическое обеспечение интеграции билингвов в современную школу, психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка билингва, развитие семейного образования как одного из элементов общего образования билингвов».



катализатора, например, низкая духовная культура родителей, их эгоизм, пьянство и т.п.

Если взрослые негативно оценивают имеющиеся отклонения в речевом развитии в одной или обеих языковых системах, неправильное произношение определенных звуков и употребление грамматических конструкций, в целом результаты речевой деятельности двуязычных детей, то у детей может развиться комплекс неполноценности. В этой ситуации ребенок становится безынициативный, боится что-либо сделать неправильно, испытывает неуверенность в собственных силах, избегает вербального контакта на одном из языков или на обоих [4].

Нельзя недооценивать роль семьи в формировании положительного отношения детей к школе или дошкольной организации, особенно ребёнка с инофонией, попавшего в силу жизненных обстоятельств в иную языковую среду, или поздним билингвизмом. Всестороннее, в том числе и речевое, развитие ребенка во многом определяется влиянием, которое повседневно оказывают на него родители. Атмосфера интеллектуальной жизни семьи, а также обеспокоенность родителей имеющимися трудностями в речевом развитии детей, информированность родителей, их педагогические установки оказывают большое влияние на оказание своевременной логопедической, а, при необходимости, и психологической помощи ребенку.

Обучение в школе может быть успешным в том случае, когда семья с первых лет жизни ребенка заботится не только о его физическом развитии, но и том, чтобы уметь воспитать в нем трудолюбие, организованность, самостоятельность, ответственное отношение к порученному делу. Родители обязательно должны рассказывать много интересного своему ребенку, читать книги, объяснять различные явления природы, которые привлекают внимание детей, например, во время прогулок и, тем самым, взрослые способствуют расширению интересов своего ребенка, развитию любознательности, что в дальнейшем непосредственно отразится на формировании учебной мотивации. Важное место в процессе этих занятий должно отводиться развитию речи.

В общении с близкими ребенок впервые видит себя глазами других и на основе этого составляет представление о себе самом. Очень важно, чтобы оно соответствовало действительности, иначе, если это представление будет подвергнуто переоценке со стороны новых знакомых, осложнит его вхождение в коллектив. Ребенок в младшем школьном возрасте должен хорошо владеть навыками культуры поведения и речи, а также владеть элементарными навыками самообслуживания и личной гигиены. Навыки речевой культуры помогут младшему школьнику влиться в коллектив, не смотря на наличие у его нарушений речи. [2]

Таким образом, мы видим, что взрослые вносят определенную коррекцию в организацию детской деятельности и общения с тем, чтобы способствовать развитию наиболее важных для обучения качеств, черт личности, поведения в целом.

Самое необходимое условие полноценного психического развития – постоянное сотрудничество ребенка с другими членами семьи. Сотрудничество

осуществляется в разных формах и не сводится только к словесному общению. Наличие желания сотрудничать с взрослыми, ориентировка на взрослого, на его пример, знание, которые он передает, – необходимо условие для формирования познавательной активности, а вместе с тем учебной мотивации в целом.

Другим важным условием является умение ребенка преодолевать трудности. Не всегда у детей все получается сразу. В школе ребенку нередко приходится переделывать одно и то же упражнение по несколько раз. Поэтому важно родителям научить ребенка доводить до конца любое начатое дело. Сознание того, что учебные и речевые трудности преодолимы, помогает ребенку правильно относиться к своим неудачам. Взрослым нужно создавать ребенку такие условия деятельности, речевые ситуации, в которых он обязательно встретится с успехом. Но, успех должен быть реальным, а похвала – заслуженной.

Формирование познавательных интересов, обогащение деятельности, эмоционально-волевой сферы и развитие речи – предпосылки успешного овладения определенными знаниями. Заботой родителей должно быть всестороннее развитие ребенка с помощью специальных занятий, но такое коррекционно-развивающее воздействие должно быть педагогически верно организовано, чтобы обеспечить подлинное развитие и надлежащий его темп. Обучение должно основываться на учете возрастных особенностей, характерных для определённого периода, направлено на формирование и использование присущих именно данному возрасту видов деятельности, с опорой на познавательные возможности ребенка, а также учитывать структуру речевого дефекта. Большое значение имеют посильность выдвигаемых перед ребенком практических познавательных задач и последовательность их предъявления, правильный выбор приемов и средств обогащения опыта, обращения к таким источникам информации, как детская литература, кино, театр, радио, телевидение, изобразительное искусство и др. Знания, умения, навыки, которыми необходимо владеть ребенку, должны даваться в определенной системе [1].

Несмотря на то, что сейчас существует большое количество литературы, помогающей родителям в этом вопросе, основным координатором коррекционно-развивающего обучения должен быть специалист учитель-логопед, специальный психолог, дошкольный дефектолог. Родители всегда могут обратиться за советом к учителю младших классов, но многие моменты может объяснить только педагог, обладающий специальными знаниями, с которым родители, воспитывающие школьника с речевыми нарушениями, должны поддерживать теснейшую связь [3]. Ведь именно родители подготавливают своего ребенка к переходу на новую, более высокую ступеньку обучения.

Успешность обучения во многом будет зависеть от того, насколько ребенок приучен трудиться. А трудовое воспитание начинается в семье. Раньше всего ребенок воспринимает трудовую атмосферу семьи. Во время труда ребенок еще и общается со взрослыми, при этом обогащается словарь ребенка, появляются новые лексико-грамматические модели. Он учится обосновывать

свои действия в рассуждениях, трудовые действия становятся доступным осмыслению и анализу.

Исследования, посвященные вопросам развития детей-билингва, единогласно выделяют особое место роли семейной вовлеченности в коррекционно-развивающий процесс [5]. Ведь именно семья является первой ступенькой социализации жизни человека.

При анализе трудностей, с которыми сталкивается младший школьник, можно обнаружить допущенные просчёты воспитания. Возможными причинами речевых нарушений, которые могут мешать ребенку-билингву обучаться, не успевать в школе может быть то, что во многих семьях родители не уделяют должного внимания развитию речи и других психических процессов, не оказывают своевременной помощи ребенку, имеющему трудности в произношении каких-либо звуков, нарушения речи, в дифференцированном применении двух языковых систем. Чаще всего это происходит в результате недостаточности педагогического уровня родителей. В таких семьях нет интереса к чтению книг, такие родители не развивают речь ребёнка, не работают над правильным произношением, не участвуют в коррекционно-развивающих занятиях или вовсе не видят смысл в их посещении. Ребёнок из такой семьи начинает показывать более слабые результаты своей деятельности, чем его одноклассники. В результате у него появляется отрицательное отношение к учению. В этом случае, ближе всего к младшему школьнику с билингвизмом, к его проблемам, стоят педагоги образовательного учреждения, которые заинтересованы в создании благоприятных условий для развития ребёнка, повышения степени участия родителей в процессе воспитания и обучения.

Э. Эпстейн разработал классификацию форм поведения в семье, влияющих на развитие и образование ребёнка. Он выделил 5 категорий родительских воздействий, упорядочив их по степени близости или отдалённости. Первая категория включает способы, которыми родители удовлетворяют базовые потребности ребенка. Второй уровень включает в себя действия родителей, обеспечивающие благоприятную развивающую среду для своих детей. Третий уровень содержит в себе характер взаимодействия родителей и педагогов, психологов, логопедов, дефектологов. Четвертый уровень заключается в участии родителей в жизни школы. Пятый уровень распространяется на участие родителей в школьном управлении, а также решении политических вопросов, связанных с детьми [5].

Таким образом, изучение представлений родителей об их роли в организации образовательного и развивающего пространства ребенка-билингва является очень важным при изучении проблемы учебной мотивации, а от уровня вовлечённости зависит эффективность коррекционно-развивающей помощи ученику начальных классов с двуязычием, что влияет на формирование положительной учебной мотивации младшего школьника.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Алферов А. Д. Психология развития школьников: учебное пособие по психологии. – Ростов н/Д: из-во «Феникс», 2000. – 384 с.

2. Лещенко С.Г. Роль вовлеченности родителей в коррекционно-развивающий процесс в формировании учебной мотивации младших школьников с нарушениями речи. // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки Материалы международной научно-практической конференции. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. 2015. С. 213-217
3. Педагогика профессионального образования: проблемы и перспективы развития в условиях реформы: коллектив монография / авт. коллектив: В. И. Екимова [и др.]; Авт. некоммер. организация содействия развитию соврем. отеч. науки Изд. дом «Науч. обозрение». – М.: ООО «БУКИ ВЕДИ», 2013. – 150 с. – Библигр.: С. 132–147.
4. Помощь трудным детям: Пер. с англ. /общ. ред. Спиваковской А. С. и Варга А. Я. – М: Прогресс, 1987. – 424 с.
5. Фантуццо Дж., Тиге Э., Чайлдз С. Изучение вовлеченности семьи в образование детей. // Психология обучения. — 2001. – №2. – с. 47 – 52.

© С.Г.Лещенко, 2022-03

УДК 376.744

**С.Г. Лещенко**

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

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В СЕМЬЕ<sup>4</sup>**

***Аннотация.** В статье приведены данные опроса учителей семи регионов РФ об организации психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-билингвов; названы обстоятельства успешного речевого развития ребенка-билингва в семье; определены условия разработки комплекса речевых ситуаций, реализуемого в семейном окружении.*

***Ключевые слова:** билингвизм, инофония, дети-билингвы, семейное воспитание, речевая ситуация.*

---

<sup>4</sup> Печатается в рамках выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнения работ) Министерства просвещения России по теме «Научно-методическое обеспечение интеграции билингвов в современную школу, психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка билингва, развитие семейного образования как одного из элементов общего образования билингвов».

## CREATING CONDITIONS FOR THE SPEECH DEVELOPMENT OF BILINGUAL CHILDREN IN THE FAMILY

***Abstract.** The article presents the data of a survey of teachers from seven regions of the Russian Federation on the organization of psychological and pedagogical support for the adaptation of bilingual children; the circumstances of the successful speech development of a bilingual child in the family are named; the conditions for the development of a complex of speech situations implemented in a family environment are determined.*

***Keywords:** bilingualism, rhinophony, bilingual children, family education, speech situation.*

Полноценное развитие личности ребенка невозможно без активного участия родителей, особенно это важно и актуально для детей-билингвов, имеющих речевые нарушения или недифференцированное использование двух языковых систем. Оба языка усваиваются как при обучении детей в общеобразовательных учреждениях, так и при непосредственном общении с населением определенных административно-территориальных объединений.

Опрос педагогов семи регионов РФ показал, что только у 9,8% учащихся-билингвов процесс образования проходит без проблем и каких-либо сложностей. 41,3% двуязычных детей испытывают трудности в обучении и столько же в коммуникации, 28% демонстрируют наличие препятствий в социализации. Подавляющее большинство педагогов, высказываются за специально организованную работу по психолого-педагогическому сопровождению семей детей-билингвов и детей-инофонов с целью их адаптации и интеграции в школьную среду. Одним из ведущих специалистов такого сопровождения 43,4% респондентов видят учителя-логопеда, способного учитывать особенности лингвистического тандема, характерного для конкретного региона, и способного осуществлять логопедическое воздействие с привлечением родителей детей-билингвов. Все специалисты отмечают важность участия семьи в решении проблем ребенка-инофона и билингва, но, также, и нежелание некоторых родителей сотрудничать с образовательными учреждениями. Такое нежелание в частности может объясняться сложностью процесса интеграции, в том числе и речевой, и недостаточностью компетенции родителей в этом вопросе. Такие данные не могут оставить равнодушными родителей, которые заинтересованы в успешности своего ребенка с билингвизмом или инофонией в школьном обучении.

На этом фоне остро встает вопрос об использовании методов и приемов простых по организации и доступных для членов семьи двуязычного ребенка.

Как показывает практика и современные исследования, в настоящее время число школьников из двуязычных семей постоянно увеличивается. Учителя, работающие с данным контингентом детей, отмечают своеобразие

усвоения ими учебного материала: чтения, письма, числовых понятий, операций счета, конструктивной работы и т.п. Неуспеваемость в школе может негативно влиять на мотивацию ребенка к учебе, его взаимоотношения со сверстниками, учителями и родителями.

Поступая в школу, обучение в которой ведется исключительно на русском языке, дети-билингвы, могут испытывать существенные трудности в овладении письменной речью, поэтому, безусловно, нуждаются в поддержке семьи. Отличительной чертой детей младшего школьного возраста является тот факт, что они способны интенсивно и быстро запоминать новую лексику, т.к. их речевые способности находятся в стадии интенсивного развития.

Одним из главных условий закрепления навыков владения русским языком является соблюдение условия его исключительного употребления внутри семьи. Для профилактики, предупреждения или минимизации отклонений в формировании и развитии письменной речи, т.е. чтения и письма, родителям и членам всей семьи необходимо создать вокруг ребенка такую речевую среду, которая позволит школьнику полностью погрузиться в русскоговорящее речевое окружение.

Все члены семьи, родственники и гости должны понимать, что ребенок находится в непростой ситуации, и его интеллектуальное, языковое, эмоциональное и личностное развитие претерпевают существенные изменения в связи с началом школьного обучения, с увеличением физической, эмоциональной и психической нагрузки.

От того, как он в данный важный момент поступления в школу будет владеть устным русским языком, зависит его успешность в освоении чтения и письма, все его дальнейшее пребывание в детском коллективе, его социальный статус в классе.

При общении с ребенком самим родителям и родственникам необходимо постепенно максимально усложнять свои собственные речевые конструкции, используя разнообразную лексику, тем самым расширяя словарный запас школьника-билингва, прививая ему навыки словоизменения и словообразования, формируя самостоятельную монологическую связную речь на русском языке.

Так же, в качестве вспомогательных средств, для полноценного усвоения русского языка можно использовать следующие действия:

- совместное чтение интересных детских книг на русском языке с иллюстрациями;

При этом родителям необходимо уточнять понимание прочитанного текста, выяснять понял ли ребенок основную мысль, догадался ли о значении незнакомых слов из контекста (либо по словообразовательным элементам, либо по сходству с родным языком).

- совместное просматривание детских мультфильмов, детских фильмов на русском языке;

Родителям рекомендуется обсуждение содержания просмотренного материала его сюжетной линии и поведения героев, эмоциональной составляющей данного материала.

- совместное посещение театров с детскими спектаклями, развлекательных мероприятий на русском языке;

- наряду с изучением родной культуры, целесообразно знакомство с культурой и обычаями России, историческими событиями и национальными ценностями и обычаями.

Все это должно проходить на положительном эмоциональном фоне, вызывать неподдельный интерес и желание ребенка использовать в речи неродной язык, который так же как родной, имеет свое богатство и многообразие.

Одним из действенных приемов в работе с детьми-билингвами, доступный к применению в условиях семьи, является прием создания речевых ситуаций. Ситуация (от фр. situation – совокупность обстоятельств) – система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий. Другими словами, ситуация – это стечение обстоятельств, которое требует от кого-либо каких-либо действий [1]. Следовательно, речевая ситуация – это система коммуникативных условий, побуждающая человека к использованию конкретных средств, характерных для определенного языка. Другими словами, это взаимодействующие факторы (реальные и моделируемые), побуждают участников к общению и определяют их речевое поведение, в том числе выбор языка.

Если при работе с детьми-билингвами коммуникативную речевую ситуацию выбрать как ведущее направление в процессе обучения вербальным умениям, то эффективность применения этих умений возрастает. Коммуникативные речевые ситуации в обучении максимально приближают к жизненным ситуациям общения людей, давая тем самым возможность сформировать у ребенка-билингва важные в повседневной речевой практике коммуникативные умения. Они позволяют преодолеть такой существующий разрыв между «хорошей» речью ребенка в обучении и низким уровнем его речевых высказываний в повседневном общении.

Использование приема создания речевых ситуаций позволяет избавиться от позиции «говорения ради говорения», которая часто встречается в практике работы специалистов, работающих с детьми названной категории, и ведет к снижению интереса детей, особенно двуязычных, к использованию языка межнационального общения.

Проигрывание речевой ситуации в кругу семьи, а, впоследствии проживание этой ситуации с участием членов семьи, позволяет школьнику перенести полученные умения в реальные ситуации общения, закрепить речевые умения и навыки. Повторенные несколько раз в кругу близких и хорошо знакомых людей речевые ситуации, позволяют ребенку-билингву определиться с лексическим полем, остановиться в выборе наиболее адекватных синтаксических конструкций, отработать интонационное оформление речи. В этом случае перенос речевой ситуации в реальные условия пройдет максимально успешно.

В процессе консультации родителей детей-билингвов, учитель-логопед должен выяснить ряд условий, которые должны быть учтены при разработке комплекса речевых ситуаций, реализуемого в семейном окружении.

Во-первых, двуязычен ли ребенок с рождения (при этом один из родителей хорошо говорит по-русски или оба в разной степени владеют знаниями неродного языка).

Во-вторых, введен ли второй язык в старшем дошкольном возрасте или уже позднее (усвоение будет качественно отличаться от изучения на более поздних этапах).

В-третьих, имеет ли ребенок возможность на русском языке слушать радио, смотреть телепередачи, фильмы, слушать сказки и рассказы, которые читает взрослый.

В-четвертых, проживает ли семья среди русскоговорящего населения или ее средой является национальное сообщество. [2]

При создании речевой ситуации родители детей-билингвов должны учесть ряд моментов:

- место речевого общения (официальность или неофициальность обстановки, привычность или новизна места общения, реальное это или моделируемое место общения, особенности социальной среды — где происходит общение: в гостях у друга, во дворе, в городе или деревне, дома, в волшебном лесу, в группе, школе и т.д.);

- адресат речи (реальный или предполагаемый собеседник), его возраст, характер, внешность, возможности и особенности, осведомленность или неосведомленность адресата в теме разговора.

- цель коммуникации (речевая задача, которую надо решить – попросить, проинформировать, утешить, успокоить, порадовать, помочь, предупредить об опасности, отвлечь и т.д.)

- предмет коммуникации (собственно тема).

- система речевых средств (этот компонент зависит от всех предыдущих компонентов ситуации и определяется ими).

Можно сказать, что коммуникативные речевые ситуации в обучении детей-билингвов максимально приближают смоделированную ситуацию к жизненной. Это дает возможность сформировать у ребенка-билингва важные в повседневной речевой практике коммуникативные умения, сформировать необходимые речевые средства общения, умение пользоваться двумя языковыми системами параллельно. Речевые ситуации способствуют преодолению существенного разрыва между «говорением ради говорения» или «хорошей» речью ребенка в условиях обучения и низким уровнем его речевых высказываний в повседневном общении, что для детей-билингвов особенно важно.

Вместе с тем, несомненно, важно, чтобы ребенок не потерял связь со своим родным языком, со своей исторической родиной своих предков, своей национальностью, гордился ею.

Таким образом, совместные усилия педагогов и семьи школьника-билингва помогут ему сформировать нужные языковые и коммуникативные



компетенции, быть успешным в школьном обучении и полноценно адаптироваться в социуме.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: Икар, 2017.
2. Лещенко С.Г. Создание речевых ситуаций в семье как прием логопедического воздействия на детей-билингвов // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2021. С. 267-269.

© С.Г.Лещенко, 2022-03

УДК 376.74

**С.Б. Рыданова**

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

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ЛИЦ С БИЛИНГВИЗМОМ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются интересные факторы работы и развития мозга детей и взрослых билингвов. Особенности развития и формирования их речи. А также особенности воспитания и логопедической работы по предотвращению речевых нарушений и трудностей в усвоения языков.*

***Ключевые слова:** билингвизм, дети-билингвы, логопедическая работа, развитие речи, изучение языка.*

**S.B. Rydanova**

## **SPEECH THERAPY WORK WITH BILINGUAL CHILDREN**

***Annotation.** The article discusses interesting factors of the work and development of the brain of children and adult bilinguals. Features of the development and formation of their speech. As well as the features of education and speech therapy work to prevent speech disorders and difficulties in language acquisition.*

***Keywords:** bilingualism, bilingual children, speech therapy, speech development, language learning.*

Мнения учёных насчет билингвизма разделяются на два лагеря. Одни считают, что для человеческого мозга достаточно знать одного языка, а знание

второго уже издержки современного мира, и что для мозга ребёнка знание двух и более языков – это очень большая нагрузка, которая может привести к отставанию в освоении даже основного языка. Другие же считают, что мозг человека очень хорошо развит, для того чтобы владеть двумя и более языками, а при правильном внедрении в жизнь ребёнка других языков с раннего возраста ничего, кроме пользы не несёт: повышается концентрация внимания, улучшается память и осваивается многозадачность. Тем более владение множеством языков помогает развивать мозг и поддерживать его в тонусе, прокачивать как мышцу. Когда исследовали мозг студентов до и после изучения иностранного языка, то выявили, что после освоения иностранного языка увеличилась плотность серого вещества. В пожилом возрасте, при заболевании Альцгеймером, у людей билингов прогресс заболевания оттягивается на пять лет, в отличие от людей монолингов. Есть учёные, которые считают, что люди более приспособлены к билингвизму, чем к монолингвизму, и что в современном мире почти не осталось монолингов, ведь все мы понемногу знаем какой-то иной язык.

Известно, что существуют два вида билингвизма: – субординативный, при котором один из языков, которыми обладает человек – доминантный, и координативный, при котором билингв владеет разными языками в одинаковой мере. Здесь тоже бытуют разные мнения. Есть учёные, которые считают, что всегда есть какой-то доминантный язык, не может человек в равной степени владеть двумя языками. Всё равно думает он на каком-то одном языке. И часто из доминантного языка в более слабый переходят слова, фразы, конструкции предложений, это так называемая интервенция.

Из трудов Т. В. Черниговской, Л. Я. Балонина, В. Л. Деглина следует, что разные зоны мозга ответственны за разные языки. Когда активно правое полушарие – то человек говорит на родном языке, когда левое – то человек говорит на иностранном языке.

Когда говорят о билингвизме, то говорят о том, каким образом «расположены языки» в полушариях головного мозга. Здесь играют роль целый ряд факторов: какой язык был первым изучен, или они оба были первыми (сбалансированный билингвизм). В таком случае расположение в мозге будет одинаково. Так же важно учитывать близки ли языки по типу (русский и украинский, итальянский и испанский) или они разные (японский и финский). Важна форма письменности языка (может быть написание с право налево). Имеет значение престижность языка и его распространённость. От этих факторов зависит какой язык будет доминантным.

Люди не единственные существа на земле, которые могут разговаривать, но ни у кого нет такой невероятно сложной системы языка. Как писал известный британский учёный Тим Кроу: – «шизофрения является эволюционной платой человечества за развитие языка». Те же механизмы, что привели нас к овладению языком, могут привести нас к шизофрении. Ген языка и ген шизофрении – это один и тот же ген. Согласно утверждению Кроу «каждый из нас немного шизофреник» и виной тому язык.

Левое полушарие развивается позже правого. Поэтому маленькие дети не совсем двуполушарные. Физически они двуполушарные, а функции развиваются позже. Первый язык познаётся и утверждается в нашем мозге без всякой логики, для этого достаточно: во-первых, ребёнку нужно находиться в своей языковой среде, а во-вторых ребёнку необходимо иметь генетику, которая будет в состоянии расшифровать этот язык. Для мозга ребенка стоит такая сложная задача.

Отдельное внимание стоит уделить тому, что происходит в мозгу у переводчиков-синхронистов. Известно, что полушарием ответственным за речь является левое полушарие, так как именно там располагаются зона Брока и зона Вернике. Во время работы переводчиков-синхронистов их мозг исследовали с помощью датчиков, и на экране загоралось правое полушарие, а в левом ничего не происходило. В момент синхронного перевода они находятся практически в сомнамбулическом состоянии. Они великолепно переводят, но если у них спросить «о чём вы переводите?» они не смогут ответить. Татьяна Черниговская, занимавшаяся исследованиями мозга, часто ездила на конференции в разные страны, и после конференции подходила к переводчикам синхронистом и на поставленный вопрос «о чём вы переводили?» ни один не смог ей ответить.

До возраста 1.5-2 лет для ребёнка язык является единым. В их речи могут проскакивать слова из разных языков вне зависимости от контекста ситуации. После этого возраста он начинает разделять языки. От родителей требуется выбрать какую-то определенную тактику, чтобы ребёнок правильно разделял языки, не смешивал их, тогда у него не будет проблем ни с одним из доступных ему языков, и не будет отставания в развитии речи. Такими тактиками являются: один родитель говорит с ребёнком только на одном языке, другой родитель только на другом языке. Вторая тактика: родители дома разговаривают все на одном языке, а когда выходят за пределы дома, говорят на том языке, на котором говорят в этой стране. Третья тактика: одна ситуация один язык. Родители выбирают определённые дни или ситуации, когда они будут говорить на иностранном языке.

Билингвизм может быть сформирован естественно или искусственно. Естественное формирование билингвизма – когда создаются условия для естественного формирования двуязычия. Например, когда родители переезжают из одной страны в другую, меняется языковая среда и ребёнок естественно осваивает другой язык. Искусственное формирование билингвизма – когда родители сами принимают решение обучить ребёнка иностранному языку, и искусственно внедрить его в жизнь. Такое формирование билингвизма стало очень популярным в последнее время, и родители с младенческого возраста начинают обучать ребёнка иностранному языку. Многие учёные считают, что так ребёнок быстрее и лучше усвоит язык, чем раньше он выучит его, тем лучше и быстрее будет развиваться его мозг. Другие же считают, что лучше отложить освоение ребёнком другого языка до возраста 7-8 лет, тогда ребёнок качественно и без последствий овладеет двумя языками в равной степени. Часто у ребёнка билингва возникают задержки речевого развития,

является ли тому причиной билингвизм так же вопрос спорный. Встречаются дети билингвы, у которых нарушены все аспекты речи: звукопроизношение, грамматический строй речи, связная речь, отмечается бедность словарного запаса. Если же у ребёнка-билингва возникают проблемы в развитии речи, то в идеале следует найти логопеда-билингва, который владеет теми же языками. Но найти такого логопеда будет достаточно сложной задачей. Альтернативным вариантом является найти двух логопедов, по одному для каждого языка.

Начинать логопедическую работу с детьми билингвистами стоит с дифференциальной диагностики, основой которой является дифференциация ошибок двуязычия (интерференции), и ошибки из-за недоразвития различных сторон речи (патологии). Дети с ошибками обусловленные интерференцией, лучше усваивают учебный материал, в отличие от детей с патологическими нарушениями. И тут без специальной логопедической помощи уже не обойтись.

У ребёнка-билингва может не быть акцента ни в одном языке, которым он владеет. Может быть акцент только в одном языке, а может быть акцент в двух языках. Акцент не является дефектом.

Для того чтобы оценить уровень речевого развития ребёнка-билингва нужно считать общее количество слов из всех языков, которые он знает.

Хотя бы в одном языке нужно стремиться к тем же показателям, что и у монолингвов. Но у каждого языка свои нормы, например, для обучения чтению и письму русского языка оптимальным считается возраст от 6 до 8 лет, а английскому 4-5 лет. Обучение чтению и письму нужно начинать с одного языка, второй язык лучше внедрить через полгода-год после внедрения обучения первому.

В логопедических занятиях, над какой бы стороной речи не работали, рекомендуется брать один и тот же материал и просить выполнить его на разных языках.

На сегодняшний день тема билингвизма является одной из интереснейших и сложных тем для изучения современной наукой, множество загадок скрывает наш мозг. И то, что мы знаем на сегодняшний день, я уверена, далеко не предел.

Является ли искусственный билингвизм полезным феноменом, или несёт вред не пришли к общему мнению даже учёные, но если правильно внедрять новый язык в жизнь ребёнка, и родителям поддерживать правильную тактику в общении с ним на иностранном языке, то целый ряд проблем можно избежать. А естественный билингвизм неизбежен, ведь современный мир нацелен на то, чтобы люди не ограничивали свою жизнь одной страной, а расширяли свои горизонты, переезжали, общались и делали жизнь лучше и интереснее.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб. : Злптоуст, 2012. 448 с.
2. Черниговская Т.В: «Билингвизм и мозг» URL: [https://www.yandex.ru/search/?lr=235&offline\\_search](https://www.yandex.ru/search/?lr=235&offline_search). (дата обращения 03.02.2022).

3. Черниговская Т.В. Синхронный перевод как экстремальный вид когнитивных процессов. URL: [https://www.researchgate.net/publication/331989711\\_Sinhronnyj\\_perevod\\_kak\\_ekstremalnyj\\_vid\\_kognitivnyh\\_processov\\_obzor\\_eksperimentalnyh\\_issledovanij](https://www.researchgate.net/publication/331989711_Sinhronnyj_perevod_kak_ekstremalnyj_vid_kognitivnyh_processov_obzor_eksperimentalnyh_issledovanij) (дата обращения 03.02.2022). DOI: 10.30982/2077-5911-2018-4-178-203.
4. Михайлов М. М. Двухязычие : (Принципы и проблемы) : Из курса лекций по языкознанию / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары : Б. и., 1969. – 136 с.
5. Тим Кроу. Является ли шизофрения платой за использование homosapiens дискретного языка? URL: <https://elena-hochnadel.livejournal.com/47169.html> (дата обращения 03.02.2022).

© С.Б Рыданова, 2022-03

УДК 159.9.07

**Н.А. Степанова**

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

### **ТРУДНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ<sup>5</sup>**

**Аннотация:** В статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду. Приводятся результаты анкетирования педагогических работников образовательных учреждений в субъектах Российской Федерации, в ходе которого выявлены основные группы трудностей, с которыми сталкивается ребенок-билингв в процессе обучения. Практический потенциал исследования связан с разработкой методического обеспечения для организации психолого-педагогического сопровождения ребенка-билингва в процессе его интеграции в образовательную среду.

**Ключевые слова:** билингвизм, дети-билингвы, образовательная интеграция, трудности обучения.

**N.A. Stepanova**

### **CHALLENGES OF EDUCATIONAL INTEGRATION BILINGUAL CHILDREN**

**Abstract:** The article deals with the psychological and pedagogical problems of integrating bilingual children into the educational environment. The results of a

---

<sup>5</sup> Печатается в рамках выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. На оказание государственных услуг (выполнения работ) Министерства просвещения России по теме «Научно-методическое обеспечение интеграции билингвов в современную школу, психолого педагогическое сопровождение семьи ребенка билингва, развитие семейного образования как одного из элементов общего образования билингвов».

*survey of pedagogical workers of educational institutions in the constituent entities of the Russian Federation are presented, during which the main groups of difficulties that a bilingual child faces in the learning process are identified. The practical potential of the study is associated with the development of methodological support for the organization of psychological and pedagogical support for a bilingual child in the process of his integration into the educational environment.*

**Key words:** *bilingualism, bilingual children, educational integration, learning difficulties.*

Желаемым результатом вхождения ребенка-мигранта в новое общество является интеграция, которая понимаемая как принятие его за счет создания необходимых политических, экономических, социальных, педагогических и других условий. Достижение результата интеграции зависит, с одной стороны, от характеристик самого мигранта, с другой – от принимающего общества: национальной концепции, особенностей рынка труда, отношений к мигрантам в обществе, создания педагогических и других условий. Полиэтничность общества не может обойти стороной такой социальный институт как образование, его образовательные учреждения.

Самой серьезной проблемой, с которой столкнулись российские школы, когда в них стало поступать значительное число детей из иностранных семей для обучения на постоянной основе, явился языковой барьер. Многие дети владели очень слабо или почти не владели русским языком, а российские учителя не знали соответствующих иностранных языков, особенно стран СНГ, не имели навыков работы с подобным контингентом. Им было очень сложно вести занятия в классах, укомплектованных учениками с разным уровнем и языковой, и общеобразовательной подготовки, а также имеющими значительные культурные и ментальные отличия. И учителям, и школьной администрации стало тяжелее всего работать именно с этим иностранным и иноязычным контингентом учащихся, и с каждым годом ситуация только усугублялась.

В процессе двуязычного обучения в школах возникают организационно-методические проблемы (распределение учебных часов, добровольный выбор языка, отсутствие специалистов, недостаток методических и учебных пособий). Обучать учащихся-билингвов в специализированных классах образовательные учреждения не имеют возможности, поэтому обучение проходит в русскоязычном классе. Большая часть учителей получили базовое образование на русском языке, что требует использовать русский язык в процессе преподавания учебных предметов.

Ряд исследователей современного билингвизма (В.И. Затеев, Н.С. Бабушкина, Н.Н. Касенова, Е.В. Куфтяк) отмечают, что фактор двуязычия часто является препятствием как к полноценному овладению учебным материалом по различным предметным областям, так и к социокультурной адаптации и личностному развитию таких детей [1]. Слабое знание или абсолютное незнание языка неизбежно приводит к появлению проблем во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами из-за возникновения, в

первую очередь, языковых барьеров. Проблема обучения таких детей в образовательных организациях связана с двумя видами их адаптации: языковой и социокультурной. Для многих детей-билингвов характерным является стремление обособиться, не вступать в контакты с окружающими, общаться только по национальному признаку [2].

Таким образом, учитывая современную ситуацию развития общества, характеризующуюся усилением процессов глобализации и интеграции, перед системой образования стоит задача научно-методического обеспечения интеграции детей-билингвов в современную школу, что требует изучения специфики и выявления трудностей и проблем национально-русского двуязычия.

В 2021 году с этой целью нами была разработана анкета и проведено анкетирование целенаправленной выборки, представленной педагогическими работниками субъектов Российской Федерации.

Анкетирование педагогических работников проводилось в онлайн-режиме в период с сентября по октябрь 2021 года. В анкетировании приняли участие 2684 респондента из семи субъектов Российской Федерации. Анкета составлена исполнителями научно-исследовательской работы по госзаданию на основе анализа имеющихся исследований, научных и методических публикаций по теме билингвизма. Анкета состоит из трех частей – вводной, основной и заключительной. В вводной части указаны цель и задачи исследования; значимость роли респондента; инструкция по заполнению анкеты. Основная часть анкеты предполагает сбор информации по проблеме исследования и включает разные типы вопросов – открытые, закрытые и поливариантные. Заключительная часть анкеты включает сбор информации о респонденте и выражение благодарности за участие в исследовании.

Анализ ответов респондентов проводился как по отдельным исследуемым параметрам, так и по каждому из субъектов Российской Федерации. Для выявления трудностей детей-билингвов, возникающих в процессе обучения, был сформулирован поливариантный вопрос: «С какими из представленных групп трудностей, на Ваш взгляд, сталкивается ребенок-билингв при обучении в школе?». В результате были выявлены основные группы трудностей, с которыми сталкивается ребенок-билингв в процессе обучения.

Характеризуя типичные трудности детей-билингвов, следует обратить внимание на несколько важных, на наш взгляд, аспектов. Во-первых, если ребенок овладевает вторым языком в школьном возрасте, то он постоянно склоняется к сравнению двух языков на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях, что приводит к трудностям в произношении, письме и чтении. Во-вторых, большое значение в процессе обучения ребенка-билингва играет семья, в частности то, как семья относится к своей и чужой культуре. В-третьих, возникающие в процессе одновременного изучения двух языков перегрузки могут провоцировать и срывы нервной системы, и снижение учебной мотивации.

Выявленные в результате контент-анализа трудности в процессе обучения детей-билингвов позволили выделить психолого-педагогические проблемы

интеграции детей-билингвов в образовательную среду. Нами определены следующие разновидности психолого-педагогических проблем: учебные, логопедические и лингвистические, психологические, организационно-методические и семейные.

Несмотря на отличия социокультурного и языкового характера, национальных и традиционных верований того или иного сообщества, интеграция как результат вхождения ребенка-билингва в новую образовательную среду происходит через преодоление типичных психолого-педагогических проблем, представляющих собой совокупность трудностей, возникающих в процессе обучения детей-билингвов.

Для многих российских образовательных учреждений многонациональный состав обучающихся является характерной особенностью, в связи с чем особое внимание требуется детям из семей иноэтничных мигрантов, а также детям, воспитывающимся в билингвальных семьях. Перед педагогическими коллективами стоят сложные учебные и воспитательные задачи, задачи по социализации и интеграции детей-билингвов в образовательную среду.

Представленные результаты анкетирования педагогов по выявлению трудностей и проблем интеграции детей-билингвов в школьную среду в субъектах РФ позволяют понять, какие проблемы препятствуют быстрому включению билингвов в образовательный процесс. Полученные данные учтены при разработке методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения интеграции детей-билингвов и их семей.

В заключении отметим, что перспективным направлением продолжения проекта является разработка дорожной карты по организации психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов с учетом регионально-национальной специфики, а также издание монографии по результатам исследования особенностей национально-регионального билингвизма, а также реализация программ дополнительного образования, адресованных педагогам-психологам и родителям детей-билингвов.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1 Куфтяк Е.В. Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения / Е.В. Куфтяк, Л.М. Ханухова, Е.В. Пойманова // Современное дошкольное образование. – 2019. – №2(92). – С. 30-39.

2 Касенова Н.Н. Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество / Н.Н. Касенова, Н.В. Кергилова, А.М. Егорычев // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 6. – С. 101-112.

© Степанова Н.А., 2022-01



**СЕКЦИЯ  
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»**

---

**РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Е.Л. МИЦАН**

---

**УДК 376.33**

**М.Д. Боряева**

*Государственное общеобразовательное учреждение  
Тульской области «Тульский областной  
центр образования» г. Тула, Россия*

**ШКОЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ И ТРЕБОВАНИЯ К ИХ ОРГАНИЗАЦИИ  
С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

***Аннотация.** Школьные мероприятия – одна из главных составляющих школьной жизни, которая несет в себе реализацию многих задач. Она направлена на создание условий, которые обеспечат интеллектуальное и творческое развитие детей с нарушением слуха. Речевое развитие в равных условиях осуществляется как на уроке, так и во внеурочной деятельности.*

***Ключевые слова:** Речевое развитие, дети с нарушением слуха, внеурочная деятельность, организация мероприятий.*

**M.D. Borjaeva**

**SCHOOL EVENTS AND REQUIREMENTS FOR THEIR ORGANIZATION  
TAKING INTO ACCOUNT THE SPECIFICITY OF SPEECH  
DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

***Annotation.** School activities are one of the main components of school life, which carries the implementation of many tasks. It is aimed at creating conditions that will ensure the intellectual and creative development of deaf children. Speech development is carried out both in the classroom and in extracurricular activities.*

***Keywords:** Speech development, deaf children, extracurricular activities, organization of events.*

Школьная жизнь – это не только уроки, перемены, классные часы, домашние задания. Это целый мир, в котором ребенок проводит практически большую часть своего времени. Дети выстраивают в школе социальные

отношения, обретают понимание о собственных интересах и увлечениях, формируют свое мировоззрение. Поэтому время, проведенное в данной системе не должно ограничиваться только учебным процессом, а педагоги могут помочь создать такую среду, в которой каждый ребенок найдет для себя комфортное место, среду для развития потенциала школьника (и не только учебного), среду, в которой будет интересно проводить свободное от уроков место.

Заинтересованность школы во внеурочной деятельности в рамках ФГОС проявляется в новых взглядах на образовательные результаты, т.е. урочная и внеурочная деятельность должны иметь определенную связь, но не подменять друг друга. Школьная внеурочная жизнь поистине важна, потому что она способствует достижению личностных результатов, интересов и потребностей ребенка при том, что он сам выбирает её. Принимая участие в различных школьных мероприятиях, ребенок проявляет интерес к разнообразной деятельности, совершенствует свои знания и навыки, проявляет свои индивидуальные способности и учится при этом жить в коллективе: проявлять заботу о товарищах, сотрудничать с другими школьниками. Любая внеурочная деятельность в школе – спортивная, творческая, познавательная, игровая или трудовая, способствует коллективному взаимодействию школьников, производит воспитательный эффект.

Внеурочная деятельность школьников направлена на создание условий, которые обеспечат интеллектуальное и творческое развитие, сформируют правосознание и добровольческую инициативу учащихся, их способность на социально значимую деятельность [2].

Основными целями внеурочной деятельности в школе являются:

- создание условий для проявления самостоятельности и инициативы школьников;
- воспитание стремления к продуктивному времяпрепровождению;
- формирование культуры общения;
- передача опыта, знаний, умений и навыков [2].

Организация внеурочной деятельности способствует решению важных задач:

- создание комфортных условий для реализации образовательных целей;
- ознакомление учащихся с разносторонней деятельностью;
- выявление склонностей и способностей учеников к различным видам деятельности;
- развитие творческих способностей учеников;
- воспитание целеустремленности, трудолюбия, силы воли и терпения для достижения поставленных целей;
- помощь ребенку на пути социализации в обществе [2].

Опираясь на ФГОС, можно выделить виды внеурочной деятельности, которые способствуют решению поставленных целей и задач:

- Игровая деятельность;
- Познавательная деятельность;
- Проблемно – ценностное общение;
- Досугово – развлекательная деятельность;

- Художественное творчество;
- Социальное творчество;
- Трудовая деятельность;
- Спортивно – оздоровительная деятельность;
- Туристско – краеведческая деятельность [5].

Главная роль педагогов в процессе внеурочной школьной жизни – это направить ребенка в правильном русле, подсказать и помочь ему в понимании его интересов. Школьнику должно быть комфортно находиться в рамках данной деятельности, интересно его занятие, для того, чтобы он хотел возвращаться к ней снова и снова. Для каждого ребенка найдется свое место, где он сможет добиться успеха.

Для детей с нарушением слуха во внеурочной деятельности не существует ограничений. Они точно также могут играть в школьном театре, рисовать декорации, заниматься авиамоделированием, участвовать в спортивных соревнованиях. Но перед педагогами открываются дополнительные задачи, которые помогут ребенку «найти свое место под солнцем» в школьной жизни.

Речевое развитие детей с нарушением слуха обладает целым рядом особенностей, оно своеобразно по сравнению с нормально слышащими детьми. Например, поздние сроки начала овладения словесной речью: у ранооглохших детей не происходит ее спонтанное формирование и дети открывают для себя мир слов в образовательном учреждении. Происходит одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (словесной и жестовой; устной, письменной, тактильной). У глухих наблюдается своеобразное словесно – жестовое двуязычие, для которого характерен различный уровень владения каждым видом речи, распределение коммуникативных функций между взаимодействующими речевыми системами, а также взаимное влияние сосуществующих систем [1, с.45].

Для произносительной стороны речи детей с нарушением слуха характерно: общая неточность артикуляторных действий; недостаточно выраженные модуляции голоса; типичное смешение звуков; затрудненно усвоение звукового состава языка. Лексическая сторона речи имеет: ограниченность словарного запаса; непонимание значений слов; неправильное употребление слов [3, с.47].

Дети с нарушением слуха, не смотря на специфику речевого развития, очень хорошо могут социализироваться, находить возможные варианты общения друг с другом, некоторые обладают невероятными талантами, которые может открыть активная школьная жизнь.

Наиболее полно ребенок раскрывается в празднике – подготовке к нему и проведению. Задача педагога – сделать так, чтобы ребенок пережил ситуацию успеха, почувствовал тепло и заботу, уверенность в себе, в завтрашнем дне. Подготовка праздника и сам праздник – важнейшие стимулы развития детей с нарушением слуха: их речи и прежде всего речевого общения, творческой активности, эмоциональной сферы, усвоения этических и моральных норм, бережного отношения к памятникам культуры, формирования познавательного интереса к искусству, т.е. духовного развития детей. Праздник следует

рассматривать как актуальную проблему развития детского творческого потенциала, так как в наше время семейные детские праздники проводятся достаточно редко, воспитание любви к творчеству, сотворчеству, умение наполнить свою жизнь интересными событиями, является для школы одной из важных задач [4, с.55].

Благодаря самовыражению в искусстве ребенок с недостатками слуха открывает для себя значение предметов, учится раскрываться перед другими людьми, преодолевая страх непонимания, непризнания.

Главной работой группы по созданию праздника является привлечение детей к подготовке праздника, разработке сценария, выбору номеров, оформлению сцены, зала, костюмов, декораций и т.д. Таким образом осуществляется включение самих учащихся в процесс «творения праздника», а вместе с ними и привлечение педагогов и родителей к подготовке праздника. Участвуя в празднике, каждый ребенок может реализовать свой личностный потенциал. В процессе подготовки и проведения праздника решается одна из наиболее главных задач – развитие речи как средства коммуникативности [4, с.56].

Необходимо помнить, что ребенок это личность и ему нужно предоставить свободу выбора: хочет – рисует, хочет – танцует, хочет – читает стихи. Через школьные праздники в большей мере осуществляется реабилитация слабослышащих детей творчеством – это важная составляющая коррекционной работы в школе.

Тематические праздники в школе имеют большой масштаб проведения, и поэтому во главе всего стоит интерес детей, а чтобы праздники доставляли удовольствие, надо в каждое мероприятие вносить что-то новое: новый сценарий, новые костюмы, танцы, песни. Каждое мероприятие является не только развлекательным праздником, но и носит обучающий характер. Познание окружающего мира, овладение новыми понятиями, расширение кругозора ребенка с нарушением слуха через игровую форму приносит не меньший результат, чем обычный урок. Ведь эмоциональный настрой праздника помогает лучшему восприятию и, как следствие, лучшему усвоению материала. Именно в неформальной обстановке праздника устанавливаются добрые, нравственно здоровые отношения и именно здесь формируется коммуникативная культура [5, с.97].

Подготовка праздников имеет свои этапы:

1 этап: Планирование. На данном этапе создается тематическое планирование мероприятий на весь учебный год. На данном этапе продумывается количество праздников, их актуальность и направление, форма проведения. Также устанавливается срок подготовки к каждому мероприятию, потому что детям с нарушением слуха требуется больше времени для подготовки.

2 этап: Поисковый. Подбор речевого материала для сценария, поиск музыки, продумывание эстетической стороны мероприятия. Весь материал должен быть подобран с учетом специфики детей с нарушением слуха, должен быть им понятен и главное интересен.

3 этап: Составление сценария. На данном этапе важно не перегрузить праздник речевым материалом, не сделать его тяжелым для понимания участниками и зрителями. Необходимо грамотно распределить роли и обязанности.

4 этап: Репетиции. Пожалуй, самый большой и трудоемкий этап, т.к. на нем происходит большое количество работы. Можно столкнуться с неудачами и важно быстро принять решение, для того чтобы помочь ребенку найти выход из неудобной для него ситуации.

Вся работа сопровождается непрерывным контролем и участием педагогов – дефектологов, которые на индивидуальных занятиях проводят работу над произношением, выразительностью, речевым дыханием, логическим ударением, темпом и силой голоса, его эмоциональной окраской.

Самое важное в работе с детьми с нарушением слуха – это дать понять, что мир их возможностей безграничен. Для педагога необходимо наладить доброжелательный эмоциональный контакт с ребенком, чтобы помочь ему в преодолении не только речевых трудностей в подготовке к мероприятиям, но и в поддержании его внутреннего «Я», его личного эмоционального комфорта.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М.: Просвещение, 1987. 143 с.
2. Внеурочная деятельность по ФГОС в школе. [Электронный ресурс]/rastut-goda.ru: портал для педагогов и родителей. URL. <https://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/7935-vneurochnaya-deyatelnost-shkolnikov.html> (дата обращения: 25.03.2022).
3. Крайнин В.А., Крайнина З.М. Человек не слышит. М.: Знание, 1984. 144с.
4. Красильникова О.А. Организация внеклассной работы в школе слабослышащих: Развивать и воспитывать творчеством. СПб.: КАРО, 2008. 176с.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от «5» июля 2021 г. № 64101)

© М.Д. Боряева, 2022-04

**С.В. Блохина**

Муниципальное казенное ДОУ  
«Детский сад комбинированного вида села Воскресенское»,  
муниципального образования Дубенский район

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Аннотация.** В статье говорится о специфике целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие словаря детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автором статьи подтверждается эффективность комплексного использования дидактических игр и упражнений в коррекционно-развивающей работе для формирования словаря у детей с речевыми нарушениями.*

***Ключевые слова:** Дошкольный возраст, словарь, словарный запас, общее недоразвитие речи, дидактическая игра, коррекционно-развивающая работа, методика.*

**S.V. Blokhina**

## **A DIDACTIC GAME AS A MEANS OF CORRECTING VOCABULARY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

***Abstract.** The article is about the specificity of purposeful correctional and developmental work, directed at the development of vocabulary of children of middle preschool age with the general underdevelopment of speech. The author of the article proves the efficiency of combined use of didactic games and exercises in correctional work for vocabulary formation in children with speech defects.*

***Keywords:** Preschool age, vocabulary, vocabulary, general underdevelopment of speech, didactic game, correctional and developmental work, methodology.*

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования речи, словаря у детей с ОНР, когда можно своевременно исправить различные речевые нарушения, выработать систему коррекции и развития словаря ребёнка, способствовать расширению словарного запаса.

Психолого-педагогические особенности и способы формирования словаря детей дошкольного возраста имеют обоснование в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Большинство исследователей указывают на необходимость специального речевого воспитания (А.А.Леонтьев, Л.В.Щерба). Недостаточная речевая деятельность оказывает пагубное влияние на личность

ребенка: во-первых страдает развитие высших психических процессов, снижается активность познавательной деятельности, во-вторых, нарушаются формы общения и межличностного взаимодействия, в-третьих, возникают большие сложности при становлении игровой деятельности.

Среди детей дошкольного возраста выделяют группу с таким речевым расстройством, как общее недоразвитие речи (ОНР). Преимущественно у детей данной категории отмечается ограниченный словарный запас, выраженный в расхождении объема пассивного и активного словаря (пассивный словарь преобладает над активным). При общем недоразвитии речи выявлены значительные отклонения количественной и качественной характеристики словарного запаса от нормы, определенной у детей данного возраста без речевой патологии.

Так, исследователями речи – лингвистом А.Н. Гвоздевым [4], педагогом-логопедом Т.В. Волосовец [2] представлены сравнительные показатели изучения словаря четырёхлетнего ребёнка в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительные показатели изучения словаря четырёхлетнего ребёнка

Средний дошкольный возраст в норме (по Гвоздеву А.Н.)		Средний дошкольный возраст с ОНР (по Волосовец Т.В.)	
существительные	50,2%	существительные	80%
глаголы	27,4%	глаголы	20,8%
прилагательные	11,8%	прилагательные	1,3%

Данные приведенные в таблице позволяют отметить, что у детей среднего дошкольного возраста с ОНР ограничен словарный запас, преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих признаки предметов.

Кроме того, Т.В. Волосовец отмечает особенности речевого развития детей среднего дошкольного возраста с ОНР: бедность словаря проявляется в незнании многих слов: названий ягод, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и лица. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия, например, принеси, дай, пить, могу. Трудно усваиваются слова обобщенного значения и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Слова употребляются неточно, в более широком или более узком понимании значений. Нарушения актуализации словаря проявляются в искажении звуковой структуры слова. Отмечается задержка в формировании семантических полей [2, с.77].

В педагогической теории и практике особое значение в развитии словаря дошкольников с ОНР придается дидактической игре, которая содержит в себе большие потенциальные возможности для обогащения и активизации словаря, закрепления и уточнения новых понятий.

Развитию активного и пассивного словаря детей дошкольного возраста с ОНР в наибольшей мере способствует проведение с ними целенаправленной логопедической работы в виде комплекса специально подобранных дидактических игр и словесных упражнений, как практические, наглядные и

словесные методы логопедического воздействия. Используя разнообразные методы и приемы, в ходе специального обучения можно решать задачи формирования словаря дошкольников.

Целью исследования выступает выявление качественного своеобразия активного и пассивного словаря и особенностей его формирования у дошкольников 4 лет с общим недоразвитием речи.

Содержание составленной диагностической программы, включает в себя десять методик, автором которых является Г.А.Волкова [3].

Проведенный качественный анализ результатов по каждой категории и по методике в целом, показал, что у воспитанников пассивный словарь значительно преобладает над активным словарем. Зафиксированные при этом недостатки выражались в ограничении объема словаря и неточном употреблении слов, замене обобщающих понятий словами конкретного значения.

Исходя из результатов нашего исследования, нами были выделены следующие направления коррекционного воздействия:

1 направление. Развитие словаря существительных

2 направление. Развитие словаря прилагательных

3 направление. Развитие словаря глаголов

4 направление. Развитие словаря предлогов

5 направление. Обогащение словаря антонимов.

6 направление. Развитие словаря обобщающих слов.

Каждое направление осуществлялось поэтапно по каждой лексической теме, например, «Комнатные растения», «Признаки зимы», «Зимующие и перелетные птицы», «Наша армия». Подбор материала и оборудования был осуществлен по каждой лексической теме для всех видов деятельности ребенка, которые в наибольшей степени способствовали решению развивающих задач (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, музыкально-художественная).

I этап – формирования словаря (уточнение, активизация и расширение словаря).

II этап – актуализация и обогащение словаря, самостоятельное употребление словаря детьми экспериментальной группы в дидактических играх, упражнениях.

Цель формирующего этапа: опытно-экспериментальным путем проверить эффективность методик коррекции активного и пассивного словаря у дошкольников с ОНР посредством дидактических игр; реализовать педагогические условия усвоения активного и пассивного словаря у дошкольников с ОНР посредством дидактических игр.

В работе по коррекции активного и пассивного словаря у дошкольников с ОНР, согласно методам словарной работы М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной [1, с.305], нами были выделены две группы методов: методы накопления содержания детской речи и методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны. Первая группа включает методы: а) непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдение, целевые



прогулки и экскурсии; прослушивание музыкальных произведений по лексическим темам, опытно-экспериментальная деятельность; б) опосредованного ознакомления с окружающим и обогащение словаря: рассматривание картин, детских журналов, справочно-познавательной литературы, чтение художественных произведений, показ мультимедийных слайдов. Вторую группу методов мы использовали для закрепления и активизации словаря: рассматривание игрушек, рассматривание картин, тематических открыток, дидактические игры и упражнения. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность коррекционной работы.

На подготовительном этапе были определены педагогические условия формирующей работы: а) составлен план работы по развитию словаря детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития посредством дидактических игр, упражнений на 4 недели по лексическим темам; б) проведен отбор речевого материала для занятий с детьми, дидактические игры, игровые задания и упражнения, составлены конспекты занятий; в) создание предметно-развивающей среды (дидактические и настольно-печатные игры по речевому развитию, атрибуты для игр-инсценировок, справочная и познавательная литература, детские журналы, книжки-раскраски, альбомы, картинки, подбор слайдов по лексическим темам для мультимедиа).

Дидактические игры, упражнения использовались в коррекционно-образовательной работе по формированию словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР в подгрупповой, индивидуальной форме с отдельными детьми в НОД, а так же в режимных моментах, в самостоятельной деятельности (предметно-развивающей среде).

В соответствии с поставленными задачами были определены формы педагогической работы с детьми: рассматривание альбомов и картин по лексическим темам, изобразительная деятельность, музыкальная деятельность, игры-инсценировки, выставки, участие в подготовке к праздникам. В работе по формированию словаря детей с ОНР использовались следующие приемы активизации словаря: беседы по лексическим темам, художественная литература, стихотворения, загадки, пословицы, поговорки, наблюдения, экскурсии, опытно-экспериментальная деятельность, современные технические средства (показ слайдов, мультимедийных презентаций).

На I этапе формирования словаря (уточнение, активизация и расширение словаря) дети, прежде всего, усваивали природоведческий словарь: названия явлений неживой природы, растений, птиц; обществоведческий словарь: слова, обозначающие явления общественной жизни (труд людей, праздники, армия и др.); эмоционально-оценочную лексику: слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (смелый, храбрый, честный), качественную оценку предметов (хороший, плохой); образования антонимов (холодный-горячий, храбрый-трус); В активном словаре детей появились не только названия предметов, но и название действий, состояний, признаков (цвет, форма,

величина, вкус), свойств и качеств; слова, обозначающие видовые, родовые (зимующие птицы, комнатные растения и пр.)

Дети учились использовать в речи наиболее употребительные прилагательные, глаголы, наречия, предлоги. Знакомились со словарем существительных, обозначающие профессии; глаголы, характеризующие трудовые действия, учились употреблять существительные с обобщающим значением, подбирать существительные с противоположным значением. Так, по ознакомлению с обобщающими понятиями «птицы», «комнатные растения» были использованы дидактические игры: «Кто лишний?», «Назови части», «Что делает?», «Собери картинку», «Пять признаков», «Узнай по контуру», «Что забыл нарисовать Незнайка?», «Назови одним словом».

В работе по обогащению глагольного словаря были использованы следующие дидактические игры: «Кто работает», «Скажи наоборот», «Кто как голос подает», «Кто что делает?»

Особое значение придавалось дидактическим играм, упражнениям, направленным на активизацию словаря прилагательных. С этой целью использовались дидактические игры, упражнения с игрушками, картинками разного цвета, формы, материала, в которых употребляются разнофакторные прилагательные и прилагательные, обозначающих величину, цвет и форму, например: «Какой предмет», «Угадай по описанию», «Скажи, какая стая?».

Для формирования словаря антонимов были включены следующие игры: «Назови нужное слово», «Говори наоборот», «Скажи по-другому», «Все наоборот» и др.

Для закрепления употребления в речи простых предлогов: на – с, в – из были использованы следующие игры и упражнения: «Кто, где нас охраняет?», «Вставь предлог», «Я начну, ты продолжи».

Кроме дидактических игр и упражнений с наглядным материалом, мы использовали лексические (словесные) упражнения и игры, например, лексическая игра «Доскажи словечко». Эти упражнения кратковременны (5 – 10 минут) и составляли лишь часть занятия. С помощью подобранных лексических игр дошкольники тренировались в быстром поиске нужного слова, его семантическом и стилистическом подборе.

На II этапе коррекционной работы дети закрепляли и уточняли словарь по лексическим темам, учились самостоятельно пользоваться словарем в дидактических играх, упражнениях, в других видах деятельности. Реализации педагогических условий по усвоению активного и пассивного словаря у дошкольников с ОНР способствовала организация развивающей предметно-пространственной среды (РППС), как часть образовательной среды, с учетом принципа интеграции образовательных областей. Подбор материала и оборудования был осуществлен по каждой лексической теме для всех видов деятельности ребенка, которые в наибольшей степени способствовали решению развивающих задач (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, музыкально-художественная), в процессе которых, благодаря сочетанию зрительного и слухового восприятия, особого эмоционального

воздействия на чувства ребенка расширился кругозор и обогатился словарь детей.

Таким образом, уже в процессе организованной комплексной работы по развитию словаря детей 4-5 лет с ОНР с использованием дидактических игр, упражнений, в процессе ознакомления с окружающим миром и использования разных видов деятельности наблюдался рост объема словаря по лексическим темам, умение соотносить разные части речи, выделять существенные дифференциальные семантические признаки предметов, употреблять существительные с обобщающим значением (птицы, комнатные растения, природные явления, армия). Организация и проведение различных видов игр, упражнений, создание педагогических условий и использование методических приемов в обучении, способствовали осознанности смысловой стороны слов, совершенствованию процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

### ***Список используемых источников и литературы***

Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 400с.

Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Т.В. Волосовец // Институт общегуманитарных исследований. – М., 2002. – 256с.

Волкова Г.А., Селивёрстов В.И. Хрестоматия по логопедии [Текст]: Учебное пособие для студентов / Г.А. Волкова, В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 2012. – 392с.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс; Москва: ТЦ Сфера, 2007. – 472 с.

Лебедева Л.В. Лексические темы по развитию речи дошкольников [Текст] / Л.В. Лебедева. Средняя группа. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 144 с.

Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г.С. Швайко. Пособие для практических работников ДОУ — 5-е издание. — М.: Айрис-пресс, 2014. — 176 с.

© С.В. Блохина, 2022-04

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.** В данной статье содержится изучение нарушений фонематической стороны речи у детей дошкольного возраста. На основе анализа теоретических источников рассмотрена тесная взаимосвязь фонематическим восприятием речи и формированием звукопроизношения.*

***Ключевые слова:** артикуляционного аппарата, ребенок, овладении речью, фонетико-фонематических расстройств, становление фонетической и фонематической сторон речи, фонематическое восприятие.*

**V.A. Efimova**

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE PHONEMIC SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN**

***Annotation.** This article contains a study of violations of the phonemic side of speech in preschool children. Based on the analysis of theoretical sources, the close relationship between phonemic perception of speech and the formation of sound pronunciation is considered.*

***Keywords:** articulation apparatus, child, mastering speech, phonetic and phonemic disorders, the formation of phonetic and phonemic aspects of speech, phonemic perception.*

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора.

Периферический отдел его располагается в кортиевоом органе и осуществляет прием слуховой информации, в том числе и речевых звуков. Проводниковый отдел передает информацию к коре головного мозга, частично её анализируя – определяя направление и отдаленность источника звука. Данная функция обеспечивается большим количеством передаточных звеньев (VIII пара черепно-мозговых нервов, продолговатый мозг, мозжечок, средний мозг, медиальное коленчатое тело и слуховое сияние). Центральным отделом речеслухового анализатора является височный отдел доминантного по речи полушария (у правшей левого), центр Вернике, где осуществляется анализ звучащей речи: контролируется наличие звука в слове, особенности его позиционного звучания, количество и порядок звуков в слове, различение близких по акустическим параметрам звуков. В книге «Воспитание у детей правильного произношения» М. Ф. Фомичева подчеркивает, что восприятие и воспроизводство звуков родного языка это согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, где хорошо развитый фонематический слух

позволяет выработать четкую дикцию подвижность и тонкую дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих верное произношение каждого звука. [3, с.34]

В онтогенезе развитие и становление фонетической и фонематической сторон речи происходит постепенно.

В овладении речью главная роль принадлежит слуху. Одновременно с развитием слуха у ребенка появляются голосовые реакции: разнообразные звуки, различные звукосочетания и слоги. В 2 – 3 месяца у ребенка возникает гуление, в 3 – 4 месяца лепет. В данном возрасте происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему. К 6 месяцам в лепете ребенка появляются четкие звуки, но они еще недостаточно устойчивы и произносятся в коротких звукосочетаниях. Среди гласных ясно звучит звук [а], среди согласных – [п], [б], [м], [к], [т]. В это время ребенок хорошо понимает интонацию взрослого и реагирует на тон голоса. К году ребенок хорошо произносит простые по артикуляции звуки: гласные [а], [у], и [и]согласные [п], [б], [м], [н], [т]. [д], [к], [г]. Развитие и становление произношения у всех детей происходит в разные сроки. Одни дети произносят большее число звуков и более отчетливо, а другие – меньшее и менее четко. На втором году жизни дети начинают активно произносить звуки [э], [ы], [н], но твердые согласные у них звучат как мягкие – [т'», [д'], [с'], [з']. У них возрастает способность к подражанию речи взрослых, интенсивно развивается понимание речи других. К этому времени ребенок начинает активно и самостоятельно употреблять в речи простые по структуре слова.

На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата повышается, но произношение ребенка еще не соответствует норме. В этом возрасте ребенок пытается приблизить свое произношение к общепринятому, трудные по артикуляции звуки он заменяет простыми. Например, звук [ц] заменяется звуком [т'] или [с'], звуки [ч] и [ш] звуками [т'] и [с'] соответственно, звуки ли [р] звуком [л'], или [й], шипящие и твердые свистящие [т'], [д']. К трем годам четко оформляется артикуляция губно-зубных: [ф], [в] и [ф'], [в']. Фонематическое восприятия в это время уже хорошо развито: дети почти не смешивают слова, близкие по звучанию, и пытаются сохранить слоговую структуру слова.

На четвертом году жизни происходит дальнейшее укрепление более движения мышц становятся артикуляционного аппарата, движения мышц становятся более координированными. В речи появляются твердые согласные, шипящие звуки, правильно произносятся слова со стечением нескольких согласных. В это время дети отмечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звукосочетания и слова, т. е. у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия.

На пятом году жизни у детей увеличивается подвижность артикуляционного аппарата. Большинство детей правильно произносят шипящие звуки, сонорные [л,], [р], [р'], у некоторых из них остается неустойчивым произношение свистящих и шипящих звуков, они взаимозаменяются. В простых

словах дети четко произносят данные группы звуков, а в сложных и малознакомых – заменяют. [4, с.78]

Фонематические процессы у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа.

К шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы.

Произносительная сторона речи ребенка седьмого года жизни максимально приближается к речи взрослых, с учетом норм литературного произношения. [2, с.43]

Как правило, ребенок имеет достаточно развитое фонематическое восприятие, владеет некоторыми навыками звукового анализа (определяет количество и последовательность звуков в слове), что является предпосылкой к овладению грамотой.

Итак, к моменту поступления в школу у ребенка сформированы звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматическая сторона речи, хорошо развиты все предпосылки к обучению грамоте, что дает ему возможность успешно овладевать программным материалом в школе.

К сожалению, у детей дошкольного возраста распространены трудности в овладении звукопроизношением.

При нарушении фонетико-фонематической стороны речи у детей выявляется несколько состояний: недостаточное различение и затруднение в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении (наиболее легкая степень недоразвития); нарушение звукового анализа, недостаточное различение большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи; не различение звуков в слове, неспособность выделить их из состава слова и определить последовательность (тяжелая степень недоразвития). Произносительные ошибки оцениваются по-разному: одни затрагивают лишь оттенки фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, к их не различению. У детей с нарушением формирования фонематических процессов наблюдаются общая смазанность речи, недостаточная ее выразительность и четкость. А.Р. Лурия подчеркивает, что высшей категорией фонематического слуха является формируемая под влиянием обучения способность выделять звуки в слове, устанавливать их последовательность, Г. В. Гуровец, С.И. Маевская считают, что в основе возникновения фонетико-фонематических расстройств лежат нарушения различных уровней и отделов нервной системы.

Поражение нижнелобных отделов сенсомоторной области коры ведет к недостаточному пониманию речи окружающих. Речевая активность снижена, словарный запас беден, фраза короткая. Фонематические нарушения характеризуются отсутствием или заменами звуков.

При поражении нижнетеменных отделов сенсомоторной области коры фонематический слух не сформирован, наблюдаются нечеткость, смазанность

речи, нестойкие звуковые замены, ускоренный темп речи, нарушение плавности речевого потока, спотыкание.

При поражении верхневисочных отделов коры головного мозга чувство ритма грубо нарушено, трудно сочетать речь движением.

При развивающейся большой речевой активности наблюдаются замена и потеря слоговых элементов, замены звуков, перестановки и пропуски слогов, нарушение ритмической структуры слова [5, с.12].

Ведущим анализатором в усвоении звуковой стороны речи является слух. С развитием ребенка постепенно развивается слуховое внимание, восприятие шумов и звуков речи. У ребенка старшего дошкольного возраста нужно развивать и более высокую ступень речевого слуха – фонематическое восприятие, т.е. умение вычленять звуки в слове, определять их порядок и количество.

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей. Первоначально формируется фонематический слух, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознаются. Далее фонематическое восприятие, при котором происходит восприятие речи, фонем, умение различать звуки речи в их последовательности в словах.

Так как между фонематическим восприятием речи и формированием звукопроизношения существует тесная взаимосвязь, дети с дефектами произношения звуков нередко имеют и недоразвитые фонематические слух и восприятие, что затрудняет усвоение навыков звукового анализа слов, овладение которыми необходимо для подготовки детей к обучению грамоте.

Таким образом, работа по воспитанию звуковой речи представляет собой целую систему, осуществляемую с пребывания ребенка в детском саду. Без специального внимания взрослых развитие звуковой стороны речи детей задерживается, могут сложиться отрицательные речевые привычки, которые очень трудно бывает изжить [1, с.24].

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников». Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 4-е издание. М.: Мозаика-Синтез, 2015 г. – 64 с.
2. Мастюкова Е.М. Основы логопедической работы с детьми с отклонениями 4-е изд. СПб.: АРКТИ, 2013. – 288 с.
3. Нищева Н.В., Лопатина Л.В. и др. Диагностика нарушений речи и организация логопедической работы в условиях ДОУ. СПб.: Детство-пресс, 2013. – 238 с.
4. Стребелева Е.А. Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 430 с.
5. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., Мозаика-Синтез, 2014. – 250 с.

© В.А Ефимова, 2022-04

**Е.А. Кабатина,  
Н.А. Долгушина**

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

**ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ  
ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ**

*Аннотация.* В данной статье авторами рассмотрен фольклор как средство речевого развития дошкольников с органическим поражением центральной нервной системы

*Ключевые слова:* фольклор, речевое развитие, дошкольники, центральная нервная система.

**E.A. Kabatina,  
N.A. Dolgushina**

**FOLKLORE AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT  
FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH ORGANIC LESIONS  
OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM**

*Abstract.* In this article, the authors consider folklore as a means of speech development of preschoolers with organic damage to the central nervous system.

*Keywords:* folklore, speech development, preschooler, central nervous system.

Согласно данным статистики год от года все больше детей рождается с проблемами здоровья. За последние десять лет частота нарушений здоровья детей увеличилась в полтора раза, а хронических болезней — в два раза. Отмечается значительное снижение числа абсолютно здоровых детей (среди учащихся их число не превышает 10—12%), стремительный рост числа функциональных нарушений и хронических заболеваний за последние 10 лет во всех возрастных группах. В то же время педагогическая наука разработала и внедрила в практику методы комплексной реабилитации детей раннего возраста с нарушениями в развитии.

Дети с нарушениями в развитии — это дети, имеющие отставание (искажение) в психофизическом развитии вследствие нарушения деятельности одного или нескольких анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, речевого) или обусловленное органическим поражением центральной нервной системы. Среди детей с нарушениями в развитии отмечается большое



количество детей с органическим поражением центральной нервной системы, которые рано выявляются врачами-невропатологами и нуждаются в комплексном медико-психолого-педагогическом воздействии.

В научной литературе недостаточно исследований выполнено у детей дошкольного возраста. Вместе с тем, некоторые исследователи подчёркивают важность изучения средств речевого развития именно в дошкольном возрасте, так как в данный возрастной промежуток происходит активный рост ребёнка, развитие и совершенствование функциональных систем организма, формирование высшей нервной деятельности, отмечается нарастание и подвижность нервных процессов.

В специализированных дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с интеллектуальной недостаточностью больше всего детей дошкольного возраста с органическим поражением центральной нервной системы.

Очень важно в самом раннем возрасте у таких детей определить индивидуально-психологические особенности, затем разработать содержание коррекционно-педагогической работы с ними, а также оказать психологическую помощь родителям.

Развитие потребности в общении со сверстниками детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы является необходимым условием для успешной социализации. Контакты с другими детьми дают малышу дополнительные впечатления, сильные эмоциональные переживания, развивают его подражательные способности.

Под влиянием взрослого у ребенка развивается потребность в общении с другими детьми, которая рано или поздно появляется у каждого малыша. Но у детей с органическим поражением центральной нервной системы стремление к взаимодействию со сверстниками не возникает спонтанно. Для этого нужны специальные занятия. Они должны стимулировать интерес и доброжелательное отношение детей к сверстникам; формировать эмоционально-положительные контакты между детьми; развивать инициативные действия малышей, направленные друг на друга. Так, обогатив занятия с детьми, заполнив интересной информацией и разносторонней подачей, можно с помощью фольклора, в чем и состоит актуальность данного исследования.

Известно, что количество детей младшего дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии непрерывно увеличивается. Тяжелая структура речевого нарушения требует системный комплексный подход – это коррекция речевого нарушения и сопутствующего ему психического и соматического развития ребенка. Это обуславливает необходимость дальнейшего поиска новых эффективных подходов к диагностике и коррекции нарушения речевого развития (А.Г. Арушанов, А.Н. Корнев, А.Н. Гвоздев, Л.С. Соломаха, Н.В. Серебрякова и др.)

При общем недоразвитии речи ведется работа в таких направлениях, как развитие общей моторики и мелкой моторики пальцев рук, совершенствование артикуляционной моторики, формирование фонематических процессов, развитие

лексических навыков и лексико-грамматического компонента языка, совершенствование связной речи.

Но в дополнении к традиционным методам воздействия, все большую актуальность приобретают и нетрадиционные формы работы, например, фольклор. Это связано с тем, что они помогают добиться в комплексе с традиционными методами максимально возможных успехов в коррекции речевых расстройств у детей.

Традиционные формы работы – это коррекционная работа, направленная на исправление или ослабление имеющихся нарушений, а нетрадиционные методы – это комплексный процесс (деятельность) создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, направленного на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития. Введение в практику нетрадиционных методов позволяет усовершенствовать коррекционный процесс.

Результаты этой деятельности выражаются в изменениях в содержании, в методах, в формах, в технологиях, в средствах коррекции. Работа с ребенком при нетрадиционной коррекции речи становится динамичной, эмоциональной, приятной, неустойчивой и разнообразной, занятия становятся более интересными и разнообразными, содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия.

Нетрадиционные методы терапии, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей с речевыми нарушениями и способствуют оздоровлению всего организма ребенка. Эффект их применения зависит от компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать действенные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавать психофизиологический комфорт детям во время занятия, предусматривающий «ситуацию уверенности» их в своих силах.

Применение данных методов коррекции нельзя рассматривать самостоятельными и самодостаточными, их использование, скорее всего, служит для создания благоприятного эмоционального фона, что, в конечном итоге, улучшает эффективность коррекционного воздействия. Поэтому нетрадиционные методы можно отнести к дополнительным.

Использование нетрадиционных методов в коррекционной педагогике признано в современной педагогической науке одним из эффективных средств профилактики и коррекции нарушений в речевом развитии. Эффективность нетрадиционных методов тем выше, чем раньше начата их реализация. У детей с тяжелыми нарушениями речи: общее недоразвитие речи, дизартрия, алалия, заикание наблюдается недостаточное развитие познавательных и психических процессов; также происходит отставание в развитии творческих способностей, воображения.

Применение нетрадиционных методов улучшает у ребенка память, внимание, повышает работоспособность, нормализует состояние нервной системы, устраняет стрессы, снижает уровень утомляемости.

Нетрадиционные методы направлены на регуляцию эмоционально-волевой сферы ребенка, понимание ребенком своих переживаний, поиск способов их

преодоления. Эти методы способствуют развитию коммуникативной функции речи, при этом заметно усиливают эффект работы логопеда. Нетрадиционные методы отлично сочетаются в комплексной коррекции речи за счет того, что ребенок лучше запоминает и усваивает речевой материал.

Общая характеристика нетрадиционных методов коррекционно – развивающей работы может быть представлена обобщенной технологией развития, обучения и воспитания детей с речевыми проблемами. Эффективность нетрадиционных методов определяется: 1) необычностью замысла, организации и методики проведения занятий, 2) заинтересованностью детей, 3) развитием их творческой самостоятельности, 4) созданием благоприятного климата на занятиях, 5) ориентировкой детей на коммуникацию.

Проблемы развития речи в раннем детстве отражены в работах А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других авторов. В настоящее время проблемой применения фольклора в обучении и воспитании детей занимались А.П. Илькова, Н.И. Политова, Н.П. Кузьмина, А.В. Соболева и др. Гармоничному развитию личности ребенка с отклоняющимся развитием способствует активное применение фольклора.

Известно, что народное искусство особенно доступно восприятию ребенка, что обусловлено простотой формы и образов. Такой яркий и выразительный материал, как фольклор, несет в себе важный эмоциональный заряд, необходимый для коррекционной работы с детьми с отклоняющимся речевым развитием.

Таким образом, русские народные песенки, потешки, прибаутки, развлекают и развивают ребенка, создают у него бодрое, радостное настроение. Колыбельные песни вызывают состояние психологического комфорта. Сказки способствуют психическому развитию ребенка, подготавливая положительный эмоциональный фон для адекватного восприятия окружающего мира и отражения его в речевой деятельности. Простота и лаконичность народного фольклора помогает простыми коррекционными средствами решать сложные задачи преодоления задержки речевого развития. Малые фольклорные формы созданы на материале, который хорошо известен детям раннего и младшего дошкольного возраста, близок их пониманию, конкретен.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / пособие для учителя. – М.: 1957.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.
3. Бахарева К.С. Игры по развитию речи для детей дошкольного возраста / К.С.Бахарева. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 218 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2008. – 352 с.
5. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. Пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М: АСТ: Астрель, 2005. – 351, (Высшая школа).

6. Данилова Л. Энциклопедия развивающих игр <http://modernlib.ru>
7. Дмитриева В.Г. 200 трехминутных развивающих игр для малышей от рождения до трех лет / В. Дмитриева. – М.: АСТ; Спб.: Сова. 2008. – 190 с. (Маленькие гении).

©. Е.А. Кабатина., Н.А. Долгушина, 2022-04

УДК 376.37

**О.И. Кокорева,  
А.Д. Сизова**

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

### **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ОСВОЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ФИЛИМОНОВСКОЙ ИГРУШКИ**

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с народным декоративно-прикладным искусством. Приводится анализ эмпирических данных, полученных в процессе диагностики. Дается характеристика содержания и технологии этапов коррекционно-развивающей работы.*

***Ключевые слова:** наглядно-образного мышление, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, филимоновская игрушка.*

**O.I. Kokoreva, A.D. Sizova**

### **POSSIBILITIES OF DEVELOPING FIGURATIVE THINKING IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENT THROUGH MASTERING THE TRADITIONS OF FILIMONOV'S TOY**

***Abstract.** The article presents the results of the experimental research of the development of visuo-imaginative thinking of the senior preschool children with the general underdevelopment of speech in the process of acquaintance with the folk arts and crafts. The analysis of empirical data obtained in the process of diagnostics is given. The characteristic of the contents and technology of correctional work stages is given.*

***Keywords:** visual and figurative thinking, senior preschool age, general underdevelopment of speech, Filimonov toy.*

Наглядно-образное мышление играет особую роль в познавательном развитии ребенка дошкольного возраста, которая определяется тем, что ребенок переходит от ситуативного оперирования внешними признаками к установлению причинно-следственных зависимостей, обусловивших их проявление и оперированию не конкретными предметами, а их образами и представлениями. Этот тип мышления и составляющие его операции в условиях дизонтогенеза, в том числе речевой патологии, имеет качественное своеобразие, обусловленное категорией нарушения.

Если у нормально развивающихся детей постепенно образуются целостные знания об окружающей действительности, появляются четко структурированные образы, отражающие взаимоотношения планируемых и производимых действий, то у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) недостаточность психических процессов и объема представлений приводит к некоторому недоразвитию наглядно-образного мышления [1, с. 162].

Актуальность данного исследования определяется необходимостью развивать наглядно-образное мышление у старших дошкольников с ОНР разными способами, одним из которых может быть знакомство с декоративно-прикладным искусством, в частности, с традициями филимоновской игрушки.

Наше экспериментальное исследование было проведено с группой детей с ОНР (Шуровень речевого развития) и его целью было выявление особенностей развития у них наглядно-образного мышления и определение условий его развития в рамках комплекса занятий, направленного на освоение традиций филимоновской игрушки.

Обследование начиналось с беседы, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком, на создание у исследуемого дошкольника правильного и заинтересованного отношения к предлагаемой ему работе. После этого ребёнку были предложены различные задания «Лабиринт» Л. А. Венгера, «Найди время года», «Цветные матрицы Дж. Равена» в адаптации Т. В. Розановой, «Нахождение недостающих деталей» Т. В. Чередниковой.

По результатам диагностики было выделено три уровня наглядно-образного мышления у старших дошкольников.

Оптимальный уровень (20% испытуемых): ребёнок способен преобразовывать образы, выполняя задания разного типа, а также может производить операции с ними без использования наглядности. В пределах одного способа решения задачи имеет большое количество образов действия. Проявляет самостоятельность в создании образов. Те характеристики, которые относятся к центральному образу, разнообразны и проработаны в деталях. Так же регистрируется наличие второстепенных образов.

Допустимый уровень (30% испытуемых): ребенок умеет преобразовывать образы в процессе выполнения заданий разного типа, оперирует ими без использования наглядности. Количество образов в пределах одного способа решения невелико. В создании образов ребёнку требуется помощь. Отображение признаков предмета по большей части носит неупорядоченный характер. Характеристики, относящиеся к центральному образу, в целом проработаны, но

отмечается недостаточное разнообразие в деталях. Второстепенные образы имеются, но их немного.

Критический уровень (50% испытуемых): ребенок может преобразовывать образы в процессе выполнения заданий разного типа с наводящей помощью взрослого, но не умеет оперировать ими без использования наглядности. Характеристики, относящиеся к центральному образу, не достаточно проработаны и скупы в деталях. Второстепенные образы отсутствуют.

В качестве коррекционно-развивающего средства для развития наглядно-образного мышления у детей с ОНР нами были использованы занятия по лепке по мотивам народной филимоновской игрушки. Коррекционно-развивающая работа проводилась в два взаимосвязанных этапа: формирование операций невербального анализа на первом и невербального синтеза на втором [2, с.141].

На этапе формирования операции невербального анализа проводится ряд занятий по освоению традиций филимоновской игрушки, задачами которых являются развитие умений: выделять филимоновскую игрушку из других изделий народного творчества; обследовать игрушки (выделять форму, величину, пропорции, средства выразительности); вычленять из орнамента составные элементы; лепить и расписывать игрушку.

На первом этапе используются задания, в которых требуется воспринять игрушку как целостный образ на основе обследования с выделением формы, величины, пропорции, средств выразительности. Последовательно решаются задачи: учить детей расчленять орнамент на составные элементы: сначала находить один элемент, затем два, выделять мотив, затем группу мотивов, их расположение; упражнять в выполнении отдельного элемента и узора на бумаге разной формы, глиняной игрушке; в процессе лепки игрушки обращать внимание на соблюдение пропорций и взаимное расположение деталей. Во время анализа детских работ особое внимание обращалось на сходство с образцом, вариативность, точность выполнения узора.

На этапе формирования операции невербального синтеза, проводится цикл занятий направленных на развитие умений: составлять узор из знакомых элементов, комбинировать их; составлять новые мотивы, композиции, объединять игрушки для коллективных композиций.

На втором этапе кроме обучающих проводятся занятия с на развитие самостоятельной творческой деятельности. Используются задания на формирование умения составлять новые мотивы, композиции из знакомых элементов, комбинируя их, используя знания, умения, навыки, полученные в процессе обучения. Таким образом, на базе сформированной операции невербального анализа происходит развитие операции невербального синтеза и творческих способностей.

В процессе освоения традиций филимоновской игрушки детей учили: находить варианты изображения мотивов, композиции, передачи колорита; планировать ход выполнения работы; анализировать, сравнивать разные виды росписи, их элементы, используя личный опыт.

Для освоения детьми экспериментальной группы традиций филимоновской игрушки были созданы определенные условия: было выделено

время в режиме дня для ознакомления с филимоновской игрушкой на специальных занятиях и самостоятельной художественной деятельности; использовались разнообразные методы и приемы обучения, направленные на активизацию детей в процессе восприятия предметов, включая движения руки, по элементу, в соответствии с его формой, конфигурацией с целью выделения элементов узора, композиции; использование загадок при рассматривании предметов народного искусства, что способствовало осознанному поиску детьми способов изображения, элементов узора, композиции, творческому использованию полученных знаний, умений и навыков; взаимосвязь обучения детей на занятиях и творческое использование детьми методов и приемов народного искусства в свободной творческой деятельности; общественная направленность деятельности детей: изготовление игрушек для украшений помещений детского сада по мотивам филимоновской игрушки.

Результаты контрольного эксперимента показали выраженную положительную динамику по всем показателям и доказали эффективность целенаправленной, систематической работы по изобразительной деятельности, направленной на освоение традиций филимоновской игрушки для развития наглядно-образного мышления.

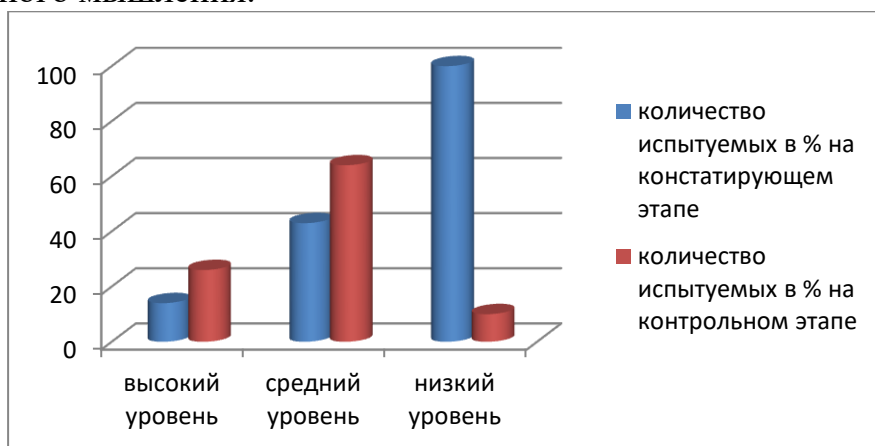


Рисунок 1 – Результаты обследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Организованная таким образом коррекционно-развивающая работа способствовала формированию понимания причинно-следственных зависимостей, скрытой в изображении внутренней логики, развитию умения динамического изменения объектов и оперирования образами в представлении.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Кокорева О.И. Лаврухина Н.А. Особенности и условия развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития. Уфа: Аэтерна, 2021. С. 161-163.

2. Кокорева О.И. Селезнева И.А. Условия развития наглядно – образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи в компьютерных играх // Конструктивизм в психологии и педагогике. Волгоград: Аэтерна, 2018. С. 140-142.

О.И. Кокорева, А.Д. Сизова, 2022-04

УДК 376.37

**О.И. Кокорева,  
В.С. Чуриловская**  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого,  
г. Тула, Россия

### **ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты экспериментального исследования художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ручном труде. Приводится анализ эмпирических данных, полученных в процессе диагностики художественно-творческого развития старших дошкольников. Дается характеристика содержания и технологии этапов коррекционно-развивающей работы.

*Ключевые слова:* художественно-творческое развитие, ручной труд, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

**O.I. Kokoreva,  
V.S. Churilovskaya**

### **ARTISTIC AND CREATIVE DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENTS IN THE PROCESS OF MANUAL LABOR**

*Abstract.* The article presents the results of the experimental study of art-creative development of senior preschool children with general underdevelopment of speech in manual labor. The analysis of empirical data received in the course of diagnostics of art-creative development of senior preschool children is given. The characteristic of the content and technology of correctional and developmental work stages is given.

*Keywords:* artistic and creative development, manual work, senior preschool age, general underdevelopment of speech.



Вопросы художественно-творческого развития личности рассматриваются в философском (З.Г. Апресян, А.И. Буров, С.С. Гольдентрихт, Н.И. Киященко, К.П. Крупник, Н.Л. Лейзеров), психологическом (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.И. Игнатъев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), педагогическом (М.А. Верба, Н.А. Ветлугина, Г.В. Лабунская, Б.Т. Лихачёв, А.А. Мелик-Пашаев, Н.П. Сакулина, К.В. Тарасова) аспектах.

Исследование различных аспектов художественно-творческого развития дошкольников представлено работах В.Т. Кудрявцева [2] и Т.С. Комаровой [1]. Однако эти работы касаются нормально развивающихся детей. Поэтому художественно-творческое развитие личности ребенка, формирующейся в условиях дизонтогенеза, в частности, связанного с речевыми нарушениями, является важной, но практически неразработанной в специальной психологии и педагогике проблемой, требующей дальнейшего изучения.

Э.К. Гульянц, И.Я. Базик, Л.В. Куцакова, В.М. Кошелев, Л.В. Пантелеева, Н.Ф. Тарловская, Л.А. Топоркова в своих исследованиях дали теоретическое обоснование и экспериментально доказали возможности использования ручного труда для развития художественного творчества у дошкольников. Однако в психолого-педагогической литературе уделяется недостаточное внимание вопросам развития художественного творчества дошкольников с речевыми нарушениями в процессе ручного труда в целом и возможностям интегрированных занятий для формирования творчества детей, в частности. Наблюдения на практике показывают, что педагоги не уделяют должного внимания формированию личностно значимых мотивов творческой деятельности, что снижает интерес детей к ней.

Поэтому актуальность темы нашего экспериментального исследования определяется необходимостью художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста в процессе ручного труда, а также недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике специального дошкольного образования.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования № 44 имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова», детский сад «Улыбка» г. Тула. В нем приняли участие дети шестого года жизни с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Для диагностики особенностей художественно-творческого развития детей была использована комплексная методика Н.В. Шайдуровой [3], состоящая из ряда заданий.

С первым заданием «Дорисуй геометрическую фигуру» в полной мере справились только 30% испытуемых. Большинство детей не смогли придумать композицию и дорисовать геометрические фигуры. Одни закрашивали область фигуры различными сочетаниями цветов, другие рисовали внутри и вокруг фигур (домик, цветы, солнце, сердце, радуга). Работы были малооригинальные, отсутствовала детализация изображения, рисунки эмоционально невыразительные, для них характерна стереотипность замысла, типичность построения изображения. Многим детям для выполнения задания требовались подсказки взрослого.

Во втором задании «Нарисуй какой хочешь узор» только половина детей смогла выполнить узор в задуманной геометрической фигуре с отдельными элементами эмоциональной выразительности. Были зафиксированы попытки дошкольников экспериментировать с штрихами, пятнами, красками, видами узоров. Работы другой половины отличались низким качеством, отсутствием оригинальных элементов узоров, их стереотипностью, монохромностью. Дети часто делали попытки прибегнуть к помощи взрослого, для них характерно полное отсутствие проявлений инициативы и самостоятельности.

В третьем задании «Весёлые картинки» только 30% испытуемых смогли самостоятельно построить простой сюжет адекватно представленной части изображения, дополнив его подходящими по смыслу предметами, хотя и при неполном соответствии изображения предварительному рассказу о нём.

Большая часть детей (70%) с заданием не справилась. Были зафиксированы множественные ошибки в изображении пространства, дополнение части картинки разрозненными, не связанными друг с другом предметами. Рисунки отличались схематичностью, отсутствием деталей, изображение существенно расходилось с содержанием рассказа о нём.

В четвёртом задании «Сказочная птица» большинство детей (70%) не смогли создать сказочный образ, самостоятельно придумать содержание изображения. Дети затруднялись в изображении частей тела птицы, не знали, как нарисовать голову, хвост, лапы; делали длительные паузы в переходы изображения от одной части тела к другой. Работу выполняли по указаниям взрослого при полном отсутствии инициативы и самостоятельности, при минимальном использовании цветовых оттенков.

В ходе обследования было выявлено, что большинство старших дошкольников с ОНР (70%) имеет низкий уровень художественно-творческого развития. Они испытывают значительные затруднения в создании изображения предметов даже при условии помощи взрослого, допускают неточности в выполнении работы по образцу, нарушают последовательность действий, практически не проявляют самостоятельность. Проявлений творчества при выполнении заданий не наблюдается, качество выполненной работы находится на критическом уровне, создание рисунков по теме без посторонней наводящей помощи невозможно. В то же время 30% детей показали результаты, соответствующие среднему уровню, что является нормативным показателем и свидетельствует о возможности художественно-творческого развития старших дошкольников с ОНР на уровне нормально развивающихся детей.

На основе теоретического анализа литературы мы сформулировали условия художественно-творческого развития старших дошкольников с ОНР в процессе ручного труда: стимулирование образного восприятия предметного, природного мира и декоративно-прикладного искусства (цвет, пропорции, пластичность форм и др.); организация поэтапного обучения ручному труду; создание развивающей среды, способствующей активизации самостоятельного творчества детей (творческие поделки взрослых и детей, выполненные в различных техниках, альбомы по народному декоративно-прикладному искусству, иллюстрации с изображением поделок из природного материала,

материалы и изобразительные средства для выполнения поделок, технологические таблицы со схемами поэтапного изготовления поделок).

На первом этапе обучения дети учились анализировать и воссоздавать образец. Анализ образца проводился в двух направлениях: выразительные особенности поделки и способы ее создания (материал, из которого она выполнена и его свойства, техника создания деталей и прикрепления их к основе). Умения закреплялись в самостоятельной деятельности при создании поделок по образцу, рисунку, фотографии. Алгоритм занятий на этом этапе был следующим: вступительная беседа, анализ образца, составление плана работы, самостоятельная работа детей, обсуждение готовых работ. Для мотивации использовались игровые приемы.

На втором этапе использовались элементы проблемных, частично-поисковых, исследовательских методов с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм обучения. Для стимулирования интереса детей к деятельности использовались приемы новизны и разнообразия заданий, варьирования несущественных признаков, создавались условия для самостоятельного свободного выбора дидактически однозначных, но субъективно (для ребенка) различных материалов и задач. При оценке детских работ акцент делался на их положительные стороны, допускались элементы конструктивной критики с указанием на конкретные возможности исправления недостатков с последующим их устранением.

На третьем этапе детей учили создавать целостный образ, синтезирующий материал, технологию, декор. Особое место занимали коллективные задания, в которых дети совместно определяли замысел и распределяли функции по изготовлению отдельных элементов композиции. Детские работы использовались для оформления выставок и помещений дошкольного учреждения, в качестве сувениров, атрибутов для игр-драматизаций, кукол для театрализованных игр.

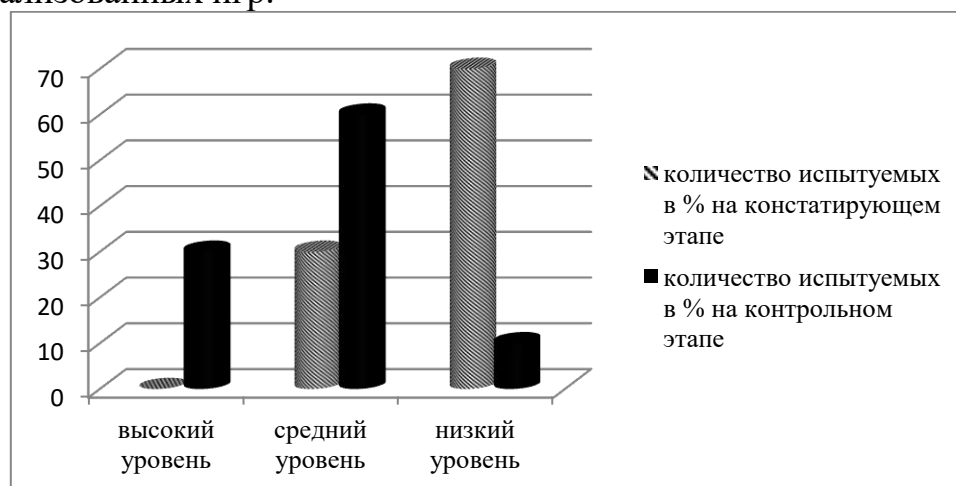


Рис 1. Результаты обследования художественно-творческого развития детей шестого года жизни с ОНР.

Результаты организованной таким образом экспериментальной работы показывают выраженную положительную динамику художественно-творческого развития детей (рис. 1) и свидетельствуют о ее эффективности.

#### **Список используемых источников и литературы**

1. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 160с.
2. Кудрявцев В.Т., Урмурзина Б.Г. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. Актобе: Актюбинский государственный университет им. К.Жубанова, 2002. 150 с.
3. Шайдурова Н. В. Диагностика художественно-творческого развития детей дошкольного возраста. М.: БГПУ, 2005 – 193 с.

© О.И. Кокорева, В.С. Чуриловская, 2022-04

УДК 376.37

**Л.А. Миронова**

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

### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ**

***Аннотация.** Связная речь играет важную роль в формировании психических функций ребенка, его личности и дальнейшей социализации. Описание связной речи и ее особенностей содержится в ряде работ современной лингвистической, психолингвистической, педагогической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связная речь определяют как комплекс тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое.*

***Ключевые слова:** связная речь, моделирование, общее недоразвитие речи, описательные рассказы.*

**L.A. Mironova**

### **DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH MODELING**

***Annotation.** Coherent speech plays an important role in the formation of the child's mental functions, his personality and further socialization. The description of coherent speech and its features is contained in a number of works of modern linguistic, psycholinguistic, pedagogical and special methodological literature. In relation to various types of expanded utterances, coherent speech is defined as a*

*complex of thematically united fragments of speech that are closely interrelated and represent a single semantic and structural whole.*

**Keywords:** *coherent speech, modeling, general underdevelopment of speech, descriptive stories.*

Речь является важнейшей психической функцией человека. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий. Связная речь отражает все значительные стороны своего предметного содержания. Речь может быть не связной по двум причинам: во-первых, потому, что эти связи не осознаны и не переданы в мысли высказывающегося, во-вторых, эти связи не обнаружены соответствующим образом в его речи. [4, с.5]. В психическом развитии ребенка связная речь имеет громадное значение, выполняя три главных функции: коммуникативную, обобщающую и регулирующую.

Существуют три основных вида монологической речи: повествование (рассказ, сообщение), описание и рассуждение, которые в свою очередь, подразделяются на ряд подвидов, имеющих свои языковые и интонационно выразительные особенности. Повествование понимается как рассказ о действиях, поступках, событиях. Построение повествовательного рассказа основывается на хронологической последовательности событий. Повествование требует развития таких способностей, как: понимать тему, подбирать материал к высказыванию, строить высказывание в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно. Описание в педагогике – это характеристика объекта в статике. В описании выделяется следующее: общий тезис, определяющий объект, после этого идет характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Заканчивается описание итоговым высказыванием, выражающим оценочное отношение к предмету. Структура описания нестрогая, вариативная. При описании значительными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому применяются эпитеты, метафоры, сравнения. Интонация во время описания перечислительная [5, с.21].

Таким образом, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специальной речевой подготовки. Несмотря на значительные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом.

Метод наглядного моделирования был глубоко изучен психологами более всего в области дошкольной методики и рекомендован для использования в практике обучения дошкольников еще в 70-ые годы, когда специалистами под научным руководством Л.А. Венгера исследовались проблемы диагностики умственного развития и познавательных способностей детей, выявлялись скрытые резервы становления личности ребенка.

Анализируя резервы использования метода наглядного моделирования в развитии речевых способностей дошкольников и младших школьников, укажем, что, по нашему мнению, работа педагога и детей с моделями в речевой деятельности может определяться следующей последовательностью: а) на первом этапе целесообразно использовать метод наглядного моделирования в обучении детей восприятию и анализу разнообразных предметов, живых объектов и явлений окружающего мира и составлению на этой основе описательных, сравнительных и объяснительных рассказов, в создании которых ребята испытывают немало трудностей; б) в дальнейшем возможности данного метода могут быть расширены путем его применения в процессе ознакомления дошкольников и школьников с художественными произведениями и обучения их пересказу; в) на следующем этапе наглядное моделирование может успешно использоваться в такой области речевой деятельности детей, как составление собственных сюжетных рассказов, сочинение сказок, историй, приключений, придумывание загадок, что требует от ребенка достаточно высокого уровня владения связной монологической речью, обширного словарного запаса, творческого воображения, активного речевого поведения, навыков планирования монологического высказывания и т.д.;

Цель коррекционно – развивающей работы учителя- логопеда – создание условий для саморазвития и успешной социальной адаптации каждого ребёнка с речевой патологией через предупреждение, устранение недостатков развития речи и его подготовку к школьному обучению. Поиск эффективных методик коррекционного воздействия на речь детей всегда остаётся актуальным для учителя – логопеда. [1 с.10].

В основе метода лежит использование заместителя (модели), в роли которого могут выступать схемы, символы, планы, условные обозначения, стилизованные и силуэтные изображения, пиктограммы. Схематизированный образ отражает наиболее существенные связи и свойства предметов. Наглядное моделирование успешно используется в коррекционной работе в качестве метода сообщения детям разнообразных знаний, а также средства развития их умственных и речевых способностей. Умение создавать и применять модели даёт возможность ребёнку в наглядной форме выделять свойства предметов, скрытые отношения вещей, учитывать их в своей деятельности, планировать решение разнообразных задач [2 с.12].

Наглядное моделирование можно использовать в работе над всеми компонентами речевой системы у дошкольников с ОНР. Остановимся на применении этого метода при коррекции звукопроизношения. Как известно, весь процесс исправления звукопроизношения делится на четыре этапа: подготовительный; постановка звука; автоматизация звука; дифференциация смешиваемых звуков.

На подготовительном этапе при ознакомлении детей с артикуляционной гимнастикой каждому упражнению даётся образное название и подбирается картинка – символ. Это позволяет детям легче запомнить артикуляционные

комплексы, вносит в занятие игровой момент и пробуждает интерес к выполнению.

На этапе постановки помочь дошкольникам усвоить звуки помогают два вида моделей: профили артикуляции и символы звуков. Профили артикуляции используются в основном для демонстрации правильного уклада звуков. Картинки-символы звуков подбираются таким образом, чтобы они ассоциировались со звукоподражанием, например, жжж- жужжит жук и т.д.

Этап автоматизации у детей с общим недоразвитием речи нередко затягивается. Детям длительное время не удаётся автоматизировать поставленный звук, они забывают артикуляцию формируемого звука. В этом случае поможет схема артикулирования звука, в которой отражено положение губ, зубов, языка, характер воздушной струи.

Для закрепления произношения изолированного звука используются звуковые дорожки с изображёнными на них картинками-символами. При автоматизации звука в слогах применяются зрительные символы согласных и гласных звуков, предложенные Т.А. Ткаченко [3 с. 25]. Автоматизация и дифференциация звуков в словах проходит с использованием настольных игр и упражнений, содержащих символы звуков, схемы, силуэтные изображения.

Дети с общим недоразвитием речи часто не могут правильно воспроизвести последовательность слов в предложениях, запомнить даже небольшое стихотворение. Автоматизировать и дифференцировать звуки в предложениях, стихотворениях и текстах помогают так называемые мнемодорожки и мнемотаблицы. Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений с автоматизируемыми звуками. На каждое слово стихотворения рисуется картинка. После этого ребёнок, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком.

Таким образом применение метода наглядного моделирования способствует усвоению знаний, вызывает непосредственный интерес у детей, повышает их познавательную активность и мыслительную деятельность.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Алексеева М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста.- М, 2008. – с.43.

2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 400 с.

3. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками [Текст]:. – М.: Гном и Д, 2003. – 47с.

4. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова. – М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2010. – 147 с.

5. Лямина Г.М. Формирование речевой деятельности (средний дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – с. 55.

Е.Л. Мицан,  
И.А. Кротова

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

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Аннотация.* Статья посвящена актуальным проблемам коррекции речи у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях учреждений дошкольного образования. Особое внимание обращается на использование комплексного подхода к коррекционной работе. В статье авторы раскрывают принципы данного подхода. Данный алгоритм сочетает рассмотрение сразу нескольких компонентов для деятельности языка, которая включает многие показатели, как психологические, двигательные и акустические.

*Ключевые слова:* комплекс, комплексный подход, дети с нарушением слуха, коррекция речевых нарушений.

E.L. Mitsan,  
I.A. Krotova

## A COMPREHENSIVE APPROACH TO SPEECH THERAPY FOR PRE-SCHOOL CHILDREN WITH A HEARING IMPAIRMENT

*Abstract.* The article is devoted to the actual problems of speech correction in preschool children with hearing impairment in the conditions of preschool educational institutions. Particular attention is paid to the use of a comprehensive approach to the correctional work. In the article the authors reveal the principles of the approach. This algorithm combines the consideration of several components for language activity, which includes many indicators, such as psychological, motor and acoustic.

*Keywords:* complex, integrated approach, children with hearing impairment, correction of speech disorders.

В настоящее время неотъемлемое свойство любого человека – это владение языком и способности к общению. Для детей с нарушением слуха самое тяжелое – это овладение речевой деятельностью. Ведь полноценная речь ребенка является непременным условием для лучшего обучения в образовательной организации. На данный момент отмечается увеличение числа детей с дефектами слуха, речи и отставанием психических процессов. В этом же числе идет рост недостатка речевых контактов, смена личного общения на узкая



связь с электронными устройствами (телефон, планшет и др.). При этом наблюдается спад в требовании в контакте, теряется точность в оформлении высказывания, ребенок «зависает» на лепетной речи, использовании жестов, отсутствует развитие мышления, воображения и памяти.

Трудность дошкольного образования состоит в плохом общении между педагогами, так как нет адекватной договоренности, отсутствуют общие требования к организации и реализации коррекционной образовательной деятельности детей с дефектами речи. Из-за этого каждый из педагогов создает свои задачи назначенные программой, где используются свои методы, приемы и технологии, поэтому такое «разделение труда» препятствует целостному видению образовательного плана ребенка, реализации комплексного подхода [4].

Поэтому актуальным является комплексный подход к устранению речевого и сопровождающим ему психического и соматического развития ребенка. Применение специальных методов и приёмов помогают более качественному и успешному устранению дефекта, особенно затрагивая состояния, которые сопровождают речевую патологию. Специалисты, которые практикуются в этой сфере, едины во мнении, чтобы более эффективно решить задачи, которые стоят перед сурдопедагогом. Это можно сделать, включив в процесс коррекции первостепенной речевой патологии, воздействие на сопутствующие ей проблемы [2].

Цель такого подхода при исполнении коррекционно – развивающей работы по стимулированию речи детей, состоит в сотрудничестве всех участвующих образовательного процесса.

Комплексный подход выполняется через объединение образовательных областей, организацию коррекционно – развивающей среды, которая повышает речевое и личностное развитие ребенка с дефектами слуха, осуществлению индивидуальных образовательных путей [1].

Такой подход решает задачи, как:

- создание мотивирующих ситуаций для активизации речи;
- формирование потребности в речевом общении со взрослыми и сверстниками и развитие чувствительности к фонетической стороне речи;
- обогащение словаря, развитие грамматического строя, формирование связной речи.

И проходит через такие формы реализации комплексного подхода, как:

- совместное планирование и ведение индивидуального образовательного маршрута ребенка с нарушениями речи;
- проведение интегрированных занятий и развлечений с детьми, имеющими нарушения речи;
- взаимопосещение занятий;
- активное участие в психолого-педагогическом консилиуме ДОО;
- «Круглый стол», «педагогическая гостиная» и др. – как форма обмена педагогическим опытом.

В данном подходе по улучшению и коррекции речевых нарушений у детей с данной патологией будут такие специалисты как:

Сурдопедагог – проводит диагностику и мониторинг речевого развития, работу над звукопроизношением и слоговой структуры. Развивает и совершенствует фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез. Формирует и развивает лексико-грамматические категории и связную речь. Проводит профилактику нарушений чтения и письма. Формирует компетенции родителей по вопросам коррекции, развития речи и слуха.

Воспитатель – расширяет словарь по изучаемым лексическим темам, совершенствует артикуляционную, тонкую и общую моторику, контроль за звукопроизношением и грамматической правильностью речи в режимных моментах, отрабатывает навыки в процессе индивидуальной работы, развивает связную речь [5].

Психолог – развивает понимание речи, внимания, памяти, логического мышления, воображения и других психических функций, тесно связанных с речью.

Музыкальный руководитель – развивает дыхание, координацию движений, артикуляционный аппарат, фонематическое восприятие; формирование просодических компонентов речи на групповых и индивидуальных музыкальных занятиях.

Инструктор по физической культуре. Он обучает основным видам движения в сочетании с речью.

Так как многие родители часто с трудом и с болью в сердце воспринимают, что у них ребенок «не такой как все», а имеет какие-либо нарушения. У них чаще всего опускаются руки из-за непонимания, что дальше делать, что все разрушено. Поэтому главным для начинания ранней коррекции слуха и речи является – объяснение родителям, что диагноз «нарушение слуха» – не приговор, так как, чем раньше начнется коррекция, тем легче будет исправлять и развивать речевые и слуховые недостатки у ребенка. Для этого дать понять родителям, что на протяжении раннего развития ребенка складываются дифференцированные межличностно-коммуникативные образы, своеобразный невербальный диалог между взрослым и ребенком, из которого постепенно формируется содержательная коммуникация [3]. Задачами развивающих мероприятий на данном этапе являются следующие:

- всемерно поддерживать и усиливать лепет ребенка;
- поддерживать и развивать естественную направленность внимания ребенка на лицо говорящего;
- интенсивно развивать остаточный слух ребенка.

Ведь только через объединение специалистов и поддержку родителей ребенок сможет полноценно скорректировать его речевые и слуховые нарушения.

На основе выше сказанного, можно отметить, что организация комплексного подхода к коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста с нарушением слуха, оказывает работу гораздо эффективнее, приводит к лучшей динамике и снижению риска вторичных нарушений.

### **Список использованных источников литературы**

1. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды / Кувшинова И.А., Овсянникова Е.А., Чернобровкин В.А. [и др.]. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с. – ISBN 978-5-9967-1931-0.

2. Мицан, Е. Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста : учебно-методическое пособие [для вузов] / Е. Л. Мицан ; Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова. – Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. – 1 CD-ROM. – ISBN 978-5-9967-1826-9. – Загл. с титул. экрана. – URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=4081.pdf&show=dcatalogues/1/1533904/4081.pdf&view=true> (дата обращения: 28.05.2021). – Макрообъект. – Текст : электронный. – Сведения доступны также на CD-ROM.

3. Мицан Е.Л. К вопросу о взаимодействии участников образовательного процесса в условиях инклюзивного образования // В книге: Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2019. С. 448-449.

4. Мицан Е.Л., Баранова Ю.А., Скрипник Я.А. Особенности взаимодействия родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья // В сборнике: Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 95-98.

5. Мицан Е.Л., Смирнова С.А. Роль воспитания в развитии детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха// в сборнике : Научная мысль: традиции и инновации. Сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 85-89.

© Е.Л. Мицан, И.А. Кротова, 2022-04

УДК 376.42

**Е.Л. Мицан,**

**В.А. Юдаева**

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

### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

**Аннотация.** *Статья посвящена развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, описаны особенности речевой деятельности детей с нарушением зрения, этапы и приёмы работы коррекционной работы по развитию связной речи.*

**Ключевые слова:** *развитие связной речи, диалог, монолог, дети с нарушением зрения.*

## DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

*Abstract.* The article is devoted to the development of coherent speech of senior preschool children with visual impairment, describes the features of speech activity of children with visual impairment, stages and methods of correctional work on the development of coherent speech.

*Keywords:* development of coherent speech, dialogue, monologue, children with visual impairments.

Умение ребенка излагать мысли чётко, последовательно и грамотно называется связной речью. Она необходима для коммуникативной деятельности. Для каждого человека возможность устанавливать социальные контакты имеет большое значение, ведь это определяет социальный опыт, а в дальнейшем и статус в обществе. Роль общения в становлении личности огромна. Благодаря общению осуществляется овладение духовной, интеллектуальной и материальной культурой, познание окружающего мира и самого себя.

По мнению исследователей, существуют разновидности связной речи – диалог и монолог. Диалогическую речь можно охарактеризовать как, речь поддерживаемую собеседником, простую, а также с различной интонацией, жестами и паузами. Монологическая речь длительна, последовательна, с изложением мыслей одного лица, не рассчитана на реакцию слушателей. Для нее характерна литературная лексика, развернутые высказывания и логическая завершенность.

У детей с нарушением зрения есть особенности в формировании и развитии связной речи. Сенсорный дефект вносит специфику в языковую структуру ребенка, артикуляционную моторику, мимику, своеобразие соотношения образов и слов, лексических и грамматических норм.

Данная проблема весьма актуальна и социально значима. Всемирно известный советский психолог и педагог, Лев Семенович Выготский утверждал, что развитие детей с нарушениями подчиняются тем же закономерностям, которые обнаруживаются у нормально развивающего ребенка. Следовательно, у детей со зрительными нарушениями есть большой потенциал к развитию и обучению в специально – организованном образовательном учреждении. Исследование тифлопедагогов позволяют совершенствовать коррекционно-педагогическую работу в специальных дошкольных учреждениях. Учитываются физиологические, психические и когнитивные особенности каждого ребенка [1].

У старших дошкольников с нарушением зрения наблюдаются дефекты в словарно-семантической стороне речи, формализм слов с конкретным значением. Ребёнок с нарушением зрения говорит слово с общим, отвлеченным значением от объективного признака предмета или явления. Недостаточное

взаимодействие таких детей ведёт к обедненному предметно – практическому опыту. Характерен дефект произношения звуков, как следствие, один звук заменяется другим, возможны смешение звуков, близких как акустически, так и артикуляторно, различные пропуски, перестановки, в результате нарушения слухопроизносительной дифференциации.

Эхолалия – автоматическое (неконтролируемое) повторение ребенком чужих слов, полных фраз или их частей и даже целых предложений. Она используется ребенком с нарушением зрения для поддержания разговора, как возможность быть на равных с окружающими.

Специальные дошкольные учреждения для детей с нарушениями зрения включают в коррекционно-педагогическую работу отдельную задачу по развитию связной и осмысленной речи. Во время занятия преимущественно формируется и закрепляется верное употребление слов в различных ситуациях, как повседневных, так и экстремальных. Именно целостные представления ребенка об окружающем мире способствуют образованию самостоятельной речи. Коррекция основывается на принципах работы с особенными детьми, а именно с детьми с нарушением зрения [2].

Успешность коррекции зависит от понимания особенностей детей с нарушением зрения использования неязыковых средств общения. Мимика, интонация и жесты являются неотъемлемыми компонентами речи. Нарушение зрительного восприятия или полное отсутствие приводит к невозможности точно подражать внешним выразительным движениям окружающих, а после сказывается на понимании речевой ситуации. Дети искаженно воспринимают движения и жесты, придающие одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения [3].

Стоит помнить о том, что именно мотив – желание ребенка высказаться, чем-то поделиться или рассказать, несет принципиальное значение для развития связной речи. У детей с нарушением зрения общение ограничено, это приводит к снижению потребности использовать речь, мотив не возникает. Разыгрывание ситуаций, использования ярких картинок и звучащих игрушек позволят замотивировать ребенка на общение.

Связная речь может состояться при наличии у ребёнка следующих условий:

- богатый словарный запас;
- внутреннего плана высказывания;
- желание.

Эти три условия должны выступать в единстве и задача тифлопедагога – почувствовать речевую готовность к устному высказыванию у каждого ребёнка.

Важно развивать связную речь последовательно, а именно:

- воспитание понимания связной речи;
- воспитание диалогической связной речи;
- воспитание монологической связной речи;
- работа над пересказом;
- работа над составлением рассказа-описания;

- работа над составлением рассказа по серии сюжетных картинок;
- работа над составлением рассказа по одной сюжетной картинке;
- работа над самостоятельным рассказом.

Приёмы работы по развитию связной речи следующие:

Беседа (диалог).

Беседовать можно на различные темы: погода, любимая игрушка, еда, животные. Постепенно учить ребёнка не перебивать собеседника, следить за ходом его мысли. Вопросы, задаваемые ребёнку в контекст беседы должны усложняться, ответы детей становятся развернутыми, и длительность беседы увеличивается. Благодаря этому, незаметно происходит переход к монологической речи.

Чтение рассказов, сказок, стихотворений.

Ребёнок слышит правильное произношение звуков, слов, грамотные предложения. Дополнительно задаются вопросы о содержании рассказа для выяснения понимания ребёнком причинно-следственных связей. Вопросы могут быть о главных героях, различных поступках и действиях, можно поинтересоваться о личном мнении ребенка. Основой понимания смысла рассказа является пересказ ребенка своими словами. Стихи – основа, на которой формируется и совершенствуется чувство ритма. Они учат слушать рифму, ударения, делить слова на слоги.

Составление описательного рассказа.

Ребёнок овладевает первыми навыками связного изложения мыслей по одной тематике, одновременно закрепляются признаки предметов (цвет, форма, размер, величина). Необходимо начинать с описание одного предмета, далее сравнивать его с другими, находить общее и различия. Обогащается словарный запас ребенка.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

В данном приеме соблюдается принцип постепенного усложнения. Серии сюжетных картинок увеличиваются, каждая из которых описывается ребенком более подробно и детально. По итогу, ребенок знает последовательность составления рассказа, причинно-следственную связь, выделяет главное.

Картинки подбираются в зависимости от: степени остроты зрения и диагноза ребенка; возраста; количества действующих лиц. Всевозможные рельефные картинки, набор игрушек различных по тактильным ощущениям, для обозначения звуков использовать цветные кубики.

Пересказ.

Благодаря пересказу дети с нарушением зрения развивают и совершенствуют такие мыслительные процессы как память, внимание, мышление. Пересказ, основанный на прослушивании текста, обогащает словарный запас, ребенок с нарушением зрения слышит грамматически правильные обороты речи, интонационные паузы, вариации темпа речи. Пересказ рисуют незрячему своеобразную картину, явление или событие.

Самостоятельное составление рассказа.

В результате последовательной работы над связной речью ребенок с нарушением зрения сможет перейти к достаточно сложному заданию как

самостоятельный рассказ Ребёнок основывается на личный опыт. Подбор нужных слов, выстраивание предложения, удерживание в памяти причинно-следственной связи. Правильная детализация при описании или употребление необходимого обобщения во время рассказа говорит о систематической работе и потенциале ребенка [4].

Положительная динамика коррекционно-педагогической работы зависит от взаимопонимания между ребенком и родителями, насколько взрослые понимают состояние своего ребёнка, принимают его таким, какой он есть и стремятся помочь. Для детей важно общаться друг с другом, рассказать о новой игрушке, поддержать беседу, выразить свои эмоции и мнение. Ежедневное общение родителей с ребёнком предоставляет множество возможностей для развития связной речи [1].

### ***Список использованных источников и литературы***

1. Волкова, Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей [Текст] / Л.С. Волкова – Л., 1991. – 44 с.
2. Волкова, Л.С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи слепых и слабовидящих детей [Текст] / Л.С. Волкова – 1982.– № 5. — С. 64—68.
3. Ермаков, В. Н., Якунин, Г.А. Развитие, обучение, воспитание детей с нарушением зрения [Текст] / В.Н. Ермаков, Г.А. Якунин – М., 1990. -240 с.
4. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Формирование и развитие связной речи [Текст] / Т.А. Ткаченко – Москва, Гном, 2001.- 30 с.

© Е.Л. Мицан, В.А.Юдаева, 2022-04

**УДК 376.37**

**Е.Н. Михайлова,  
А.С. Волощук**

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

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ РЕЧИ ПРИ УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ**

*Аннотация. В работе представлены сведения об особенностях развития ритма речи и его тесной связи с моторной сферой; результаты изучения состояния интонационно-ритмической организации речи учащихся младшего школьного возраста с заиканием; методические рекомендации по дифференцированной работе над ритмизацией речи обследованной группы детей.*

*Ключевые слова: заикание, ритм, логопедическая работа, учащиеся младшего школьного возраста.*

## **LOGOPEDIC WORK ON THE RHYTHMIC SPEECH ORGANIZATION IN THE ELIMINATION OF CHILDREN STUTTER**

***Annotation.** The paper presents information about the development of the rhythm of speech features and its close connection with the motoric sphere; studying the state of intonational and rhythmical organization of speech of primary school students with stuttering results; methodological recommendations for differentiated work on the speech rhythmization of the examined group of children.*

***Keywords:** stuttering, rhythm, speech therapy, primary school students.*

В числе нарушений темпо-ритмической организации речи заикание является одним из распространенных речевых нарушений, которое обусловлено повторяющимися судорогами в артикуляционном, голосовом или дыхательном отделах речевого аппарата и характеризуется сложным симптомокомплексом. Актуальность проблемы преодоления заикания связана с особой сложностью механизмов и структуры рассматриваемого нарушения, трудностями его полного устранения, большой вероятностью рецидивов, влиянием на личность и социальное поведение, а также с фиксированным ростом популяции детей дошкольного и школьного возраста с заиканием.

Вопросы изучения, профилактики, устранения заикания продолжают привлекать внимание современных исследователей несмотря на значительное количество работ ученых из разных научных областей – психиатрии, психоневрологии, психофизиологии, психологии, педагогики и логопедии и др. (Н.М. Асатиани, Л.З. Арутюнян, М.И. Буянов, Л.И. Белякова, Т.Г. Визель, Н. В. Власова, В. А. Гиляровский, Н. Г. Неткачев, Б. Д. Карвасарский, Е. Ф. Рау, В. И. Селиверстов, И. А. Сикорский, Н. П. Тяпугин, Е. В. Харитонов, Е. Е. Шевцова, В. М. Шкловский и др.).

С нейролингвистической точки зрения заикание – это результат дискоординаций в работе нервных структур, управляющих речевым актом, исполнительных органов речевого аппарата, осуществляющих ритмико-мелодическую сторону речи. Длительное произнесение, персеверации звуков и слогов вследствие речевых судорог разрывают темп речи и нарушают ее ритмизацию. У лиц с заиканием в разной степени выраженности имеются расстройства речевых ритмов на таких уровнях как послоговой, словный, синтагматический.

В рамках экспериментального исследования, которое проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», Республика Беларусь, мы определяли состояние интонационно-ритмической стороны речи у 9 учащихся младшего школьного возраста с заиканием. В педагогическом эксперименте использовались методики автора Е. Ф. Архиповой «Воспроизведение



интонации» [1], автора О. И. Лазаренко «Диагностика выразительности речи детей дошкольного и младшего школьного возраста» [4].

Количественный и качественный анализ полученных результатов по методике Е. Ф. Архиповой показал, что дети младшего школьного возраста с заиканием с ошибками дифференцируют и воспроизводят интонационные структуры в экспрессивной речи, даже при отраженном воспроизведении фразы с различными интонациями и стихотворных строк в соответствии с интонацией экспериментатора. Так, высокий уровень воспроизведения интонации наблюдался лишь у одного из обследованных учащихся (11,1% детей), который правильно дифференцировал различные интонационные структуры в экспрессивной речи; средний уровень понимания интонации проявился у 5 человек (55,5 % детей). Он характеризовался выполнением заданий с ошибками, которые исправлялись самостоятельно по ходу работы. Интонационно речь учащихся была невыразительна. Детям требовалась помощь при самостоятельном воспроизведении мелодики повествовательного, вопросительного, восклицательного предложений. Темп высказываний был замедленный. Низкий уровень воспроизведения интонации наблюдался у 3 учащихся (33,4 % детей) и характеризовался трудностями переключения с одного типа интонации на другой, отсутствием пауз в конце фраз, общей невыразительностью, монотонностью звучания речи.

Результаты выполнения заданий по методике О. И. Лазаренко продемонстрировали, что 2 учащихся (22,2% детей) достигли высокого уровня в узнавании ритмического рисунка фразы при простукивании; 4 учащихся (44,4% детей) – среднего уровня верного выполнения после серии проб; остальные 3 учащихся (33,4% детей) показали низкий уровень, недостаточное понимание и выполнение инструкции экспериментатора. Сложности в определении нужного ритма проявлялись в невозможности на слух соотнести ритм речи и простукивания, в нарушении «порядка» слышимых звуков, отсутствии повторяющихся последовательностей звуков.

В целом, проведенное обследование показало наиболее часто допускаемые детьми с заиканием ошибки: неумение находить нужный темп речи и изменять его по инструкции; монотонность, неритмичность, невыразительность фраз в устной речи и чтении; ошибочность восприятия и трудности воспроизведения ритмического рисунка речи.

Исходя из понимания заикания как расстройства темпо-ритмической организации речи, цели исследования и результатов диагностики были определены методологические основания и содержание коррекционно-педагогической (логопедической) работы по формированию и совершенствованию ритмизации речи обследованной выборки учащихся.

Согласно уровневой теории организации движений Н. А. Бернштейна (1966), рассматриваемой нами как одно из методологических оснований коррекционно-педагогической работы, речь в системе регуляции двигательных функций относится к высшему уровню организации движений. Это кортикальный речедвигательный уровень символических координаций и психологической организации движений. При этом речь оказывается

неразрывно взаимосвязанной со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций.

Современные теоретические исследования и практические разработки обосновывают связь ритма в движениях и в речи. Одними из первых убедительно обосновали связь речи и моторной сферы И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. На параллельность и взаимосвязанность речевого и общемоторного онтогенеза указывал В. И. Дресвянников; в исследованиях М. М. Кольцовой, Л. З. Арутюнян кисти и пальцы руки условно рассматриваются как дополнительный орган речи, поскольку двигательная активность стимулирует речь. Развитие моторики, зрительно-двигательной координации, эмоциональной сферы, дыхания и речи тесно связано с процессом становления чувства ритма, которое способствует гармонизации психического развития детей (Л. А. Венгер, 1967; Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов, 2001; Н. А. Рычкова, 1984 и др.).

Важным методологическим основанием логопедической работы также служит положение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, согласно которому необходимо учесть «не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития». То есть обучение должно носить развивающий характер, включать различные формы помощи ребенку, помогающие справиться с заданием доступной трудности [3, с. 221].

Считаем, что в системе комплексной коррекционно-педагогической работы по преодолению заикания, когда нарушается плавность устных высказываний, особую значимость приобретает ритмизация движений и речи, что объясняется тесной связью двигательного и пространственного ритмов, ритмической структуры устной и письменной речи, основополагающей ролью ритмизованных движений в онтогенезе речевого ритма. Именно организованный ритм внешних движений оказывает огромное влияние на развитие необходимых для речевой деятельности движений, организует их, содействует освоению и реализации в нужном темпе артикуляционной программы.

Предлагаем в логопедическую работу над ритмизацией речи у обследованной группы учащихся с заиканием включать задания на развитие и коррекцию общей, мелкой и артикуляционной моторики, скорости, координации неречевых и речевых движений, чувства ритма. При этом, работая над чувством ритма, учитывается онтогенетическая последовательность появления его компонентов, на которую указывал Л. А. Венгер, – чувство темпа, метра, ритмического рисунка. Важно предусмотреть коррекционные упражнения по формированию компонентов речевого слуха, в частности, темпо-ритмического и звуковысотного слуха; а также длительности и интенсивности речевого дыхания, силы и высоты голоса (Л. И. Белякова, Л. А. Гаранина, Е. А. Дьякова, И. А. Поварова, Е. Н. Российская и др.) [2; 5].

Для дифференцированной работы над ритмизацией речи обследованной выборки учащихся рекомендуем учитывать состояние и уровень овладения интонационно-ритмическими навыками и умениями (например, передавать метрические отношения, заданные наглядной схемой; чередовать движения

в различном темпе; выделять голосом акцент звуков и др.); возрастные, индивидуальные и характерологические особенности учащихся; зону ближайшего развития и необходимость отбора заданий доступной трудности.

На наш взгляд, требуют дальнейшего решения задачи детального изучения заикания и поиска эффективных способов и средств коррекционно-педагогической помощи по его преодолению. Эффективность работы по нормализации темпо-ритмической организации речи определяется ее систематичностью и последовательностью; зависит от наличия внешнего контроля и самоконтроля учащихся за качеством деятельности; активного сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса и другого.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Москва : Астрель, 2007. 224 с.
2. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание : учеб. пособие для студ. пед. институтов по специальности «Логопедия». – Москва : «В. Секачев», 2000. 304 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : психологические исследования. – Москва; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 323 с.
4. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей Москва : ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
5. Поварова И. А. Заикание: диагностика и коррекция темпо-ритмических нарушений устной речи: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2015. 275 с.

© Е.Н. Михайлова, А. С. Волощук, 2022-04

**УДК 376.42**

**С.В. Нуждаева**

*ГУЗ Тульской области «Тульская областная клиническая больница»  
отделение медицинской реабилитации пациентов с нарушением функций ЦНС,  
г. Тула, Россия*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОТДЕЛЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

***Аннотация.** В статье описаны этапы и основные направления работы логопеда в составе мультидисциплинарной реабилитационной команды с пациентами, имеющими речевые нарушения, а также нарушения функции глотания.*

**Ключевые слова:** медико-психолого-педагогическое сопровождение, медицинская реабилитация, афазия, дизартрия, дисфония, дисфагия.

**S. V. Nuzhdaeva**

## **SPEECH THERAPY WORK IN THE SYSTEM OF MEDICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PATIENTS WITH SPEECH DISORDERS IN THE DEPARTMENT OF MEDICAL REHABILITATION**

**Annotation.** *The article describes the stages and main directions of the speech therapist's work as part of a multidisciplinary rehabilitation team with patients with speech disorders, as well as swallowing disorders.*

**Keywords:** *medical, psychological and pedagogical support, medical rehabilitation, aphasia, dysarthria, dysphonia, dysphagia.*

В последние годы стала активно развиваться реабилитационная помощь пациентам с различными нарушениями функций ЦНС. Это связано с увеличением количества пациентов перенесших инсульт, черепно-мозговую травму, нейрохирургические вмешательства и другие заболевания, сопровождающиеся нарушением функций центральной нервной системы. Среди дефектов при данных патологиях довольно частыми являются нарушения речи и функции глотания, которые значительно снижают качество жизни человека. В связи с этим логопедическая работа входит в комплекс реабилитационной помощи пациентам вышеперечисленных нозологий.

Реабилитационная помощь пациентам с нарушением функций ЦНС осуществляется в три этапа. Первый этап медицинской реабилитации (острый период течения заболевания или травмы) осуществляется в отделениях реанимации и интенсивной терапии, стационарных отделениях медицинских организаций соответствующего профиля основного заболевания пациента. На первом этапе реабилитация осуществляется при наличии подтвержденной результатами обследования перспективы восстановления функций (реабилитационного потенциала) и отсутствии противопоказаний к методам реабилитации. На данном этапе реабилитация дополняет лечение. [3, с.3 ]

Второй этап медицинской реабилитации проводится в ранний и поздний восстановительные периоды течения заболевания или травмы, а также в период остаточных явлений течения заболевания, либо при хроническом течении заболевания вне обострения. Второй этап медицинской реабилитации осуществляется в стационарных условиях в специализированных реабилитационных центрах и отделениях реабилитации лечебно-профилактических учреждений. [3, с.4 ]

Третий этап медицинской реабилитации осуществляется в ранний и поздний восстановительный периоды, в период остаточных явлений течения заболевания, при хроническом течении заболевания вне обострения. Третий этап

медицинской реабилитации может осуществляться в амбулаторно-поликлинических условиях: дневного стационара в отделениях (кабинетах) реабилитации, физиотерапии, лечебной физкультуры; домашнего стационара выездными бригадами специалистов; отделениях реабилитации санаторно-курортных организаций соответствующего профиля. На втором и третьем этапах реабилитационная помощь является ведущей. [3, с.5 ]

Реабилитационную помощь пациентам с нарушением функций ЦНС осуществляют специалисты мультидисциплинарной реабилитационной команды (МДРК): врач ФРМ (врач физической и реабилитационной медицины), специалист по физической реабилитации (инструктор-методист ЛФК), психолог, логопед, эрготерапевт, медперсонал. Специалисты МДРК, родственники и сам пациент являются участниками медико-психолого-педагогического сопровождения, целью которого является восстановление нарушенных функций пациента. Все участники тесно взаимодействуют друг с другом, начиная от формулирования цели и задач реабилитационного процесса до получения конечного результата.

В системе медико-психолого-педагогического сопровождения пациентов с нарушением функций ЦНС логопед осуществляет следующие виды деятельности: обследование функции речи и глотания, восстановление речевых нарушений и функции глотания, участие в обходах и консилиумах МДРК, ведение документации. В отделении медицинской реабилитации пациентов с нарушением функций ЦНС поступают лица перенесшие инсульт (большинство), черепно-мозговую травму, нейрохирургические вмешательства. У большинства пациентов имеются речевые нарушения различной степени выраженности в виде дизартрий, дисфоний (афоний), афазий, также нередко встречаются дисфагии. Задачей логопеда является выявление нарушений речи и глотания, выстраивание и реализация индивидуального реабилитационного маршрута пациента, отслеживание динамики восстановительного процесса. При обследовании пациентов логопед использует следующие шкалы: шкала оценки дизартрии, шкала Вассерман Л.И. для оценки степени выраженности речевых нарушений у больных с локальными поражениями мозга, шкала оценки глотания (MASA). Логопедическое обследование пациента проводится в день поступления, на седьмой день и, при необходимости, на четырнадцатый день пребывания в стационаре. Повторные обследования проводятся с целью выявления динамики реабилитационного процесса. Индивидуальный реабилитационный маршрут выстраивается с учетом выявленных речевых нарушений и личностных особенностей пациента. Также логопед консультирует других участников медико-психолого-педагогического сопровождения об особенностях коммуникации с пациентами, имеющими тяжелые речевые нарушения.

У пациентов с дизартрией логопедическая работа направлена на восстановление подвижности органов артикуляционного аппарата и улучшение произносительной стороны речи. Для этого используется артикуляционная и дыхательная гимнастика, в некоторых случаях, логопедический массаж. Также применяются голосовые упражнения: произнесение звуков, слогов и слов со сложной слоговой структурой, проговаривание скороговорок. При

необходимости проводится работа по восстановлению звукопроизношения и просодической стороны речи. При дисфонии, которая часто сочетается с дизартрией, применяются фонопедические упражнения для восстановления голоса.

Логопедическая работа с пациентами, имеющими речевые нарушения в виде афазий, выстраивается в зависимости от формы, степени выраженности и времени возникновения речевого дефекта. Так, при сенсорной афазии логопедическая работа направлена на восстановление фонематического слуха, вторично нарушенной экспрессивной речи, письменной речи. Применяются методики ограничивающие патологическую речевую продукцию, упражнения по восстановлению фонематического слуха, задания, направленные на восстановление понимания речи и др. При акустико-мнестической афазии логопедическая работа заключается в преодолении нарушений слухоречевой памяти, амнестических трудностей. Для этого применяются упражнения по увеличению объема слухоречевой памяти с использованием различных внешних опор (в основном зрительных). Логопедическая работа при семантической афазии направлена на восстановление симультанного пространственного гнозиса и преодоление импрессивного аграмматизма. Для этих целей используют упражнения по развитию конструктивно-пространственной деятельности, работу с предлогами, а также задания, направленные на восстановление понимания логико-грамматических конструкций. При амнестической афазии работа логопеда направлена на восстановление номинативной функции речи пациента, что достигается путем применения ближайших связей слова. Логопедическая работа при моторной афазии направлена на восстановление нарушений экспрессивной речи, вторично нарушенного понимания речи, письма и чтения. При моторной афазии грубой степени выраженности применяются различные приемы растормаживания речи: порядковый счет, перечисление дней недели, месяцев, дополнение предложений с жестким контекстом, пение и др. При моторной афазии средней и легкой степени выраженности применяются упражнения, направленные на устранение произносительных трудностей, восстановление фразовой речи, работа над семантикой слов, восстановление чтения и письма.

При динамической афазии логопед проводит работу по стимулированию речевой активности, организации произвольного внимания, восстановлению речевого программирования, преодолению нарушений грамматического строя речи. Логопедическая работа при смешанных формах афазии направлена на восстановление выявленного нарушенного звена при данном дефекте.

В случае выявления у пациента дисфагии, логопед определяет способ кормления и консистенцию пищи, проводит мероприятия по восстановлению функции глотания. При дисфагии применяются: специальная гимнастика, направленная на нормализацию работы мышц глотки и мягкого неба, тренировочное глотание, при необходимости аппаратные методы. Также логопед консультирует медперсонал и родственников о правилах кормления пациента с дисфагией.

Логопедическая работа в системе медико-психолого-педагогического сопровождения для пациентов с нарушением функций ЦНС имеет важное значение. Это обусловлено большим процентом пациентов с речевыми нарушениями среди реабилитируемых. Также речевые нарушения грубой и средней степени выраженности влияют на инвалидизацию пациента, значительно ограничивая его коммуникацию с обществом. Нарушения функции глотания снижают качество жизни пациентов, вызывают тяжелые осложнения, вплоть до летального исхода. Таким образом, работа логопеда в реабилитационном процессе пациентов важна и необходима.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Клинические рекомендации. Диагностика и лечение дисфагии при заболеваниях центральной нервной системы. Под ред. Л.В. Стаховской, Е.В.Мельниковой. Москва – 2013. – 38 с.

2. Клинические рекомендации. Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде. М.В. Иванова, О.Д. Ларина, С.Н. Норвилс, И.В. Царева. Москва – 2016. – 41 с.

3. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 31 июля 2020 г. N 788н «Об утверждении Порядка организации медицинской реабилитации взрослых» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 25 сентября 2020 г. Регистрационный N 60039)

4. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. – М.: «Ассоциация дефектологов», В Секачев, 2000. – 96 с.

© С.В. Нуждаева, 2022–04

**УДК 376.42**

**Г.С. Оганесян**  
*МДОУ №25, воспитатель,  
Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
г. Тула, Россия*

### **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** В статье представлено комплексное исследование связной речи детей, методики исследования формирования навыков связной речи. Описана важность речевого общения. Раскрыт порядок работы с детьми с нарушениями речевого развития. Описаны составляющие в формировании у детей навыков построения связных развернутых высказываний.

*Ключевые слова:* связная речь, формирование навыков, овладение речью, методики, задачи обучения.

G.S. Oganesyanyan

## **A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS**

***Abstract:** The article presents a comprehensive study of children's coherent speech, methods of studying the formation of coherent speech skills. The importance of speech communication is described. The procedure for working with children with speech development disorders is disclosed. The components in the formation of children's skills of constructing coherent detailed statements are described.*

***Keywords:** coherent speech, formation of skills, mastery of speech, methods, tasks of training.*

В наше время, полноценное развитие связной речи, очень важный компонент для каждого человека. По самостоятельному рассказу ребёнка можно оценить не только уровень его речевого развития. В связной речи проявляются, богатство представлений, обстоятельность характера, инициативность, творческая устремлённость и многие другие качества личности. Являясь наиболее сложной формой речевой деятельности, связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребёнка в общем развитии, овладении родным языком, культурой общения, показывает уровень развития. Самостоятельное составление рассказа является обязательным элементом тестирования на медико-педагогических комиссиях по приёму детей в школу. Значение развития связной речи очень обширно. Качество связной речи определяет готовность ребёнка к школьному обучению. Нередко под связной речью родители понимают отдельные фразовые высказывания, но связная речь — это цепь логически сочетающихся предложений, содержащих законченную мысль.

Речь и язык составляют сложное диалектическое единство. Речь осуществляется по правилам языка, и вместе с тем под действием ряда факторов она изменяет и совершенствует язык. Ребенок усваивает язык в процессе общения с взрослыми. Благодаря речи осуществляется передача и усвоение общественно-исторического опыта. Вне речи невозможно формирование сознания и овладение человеком знаниями. Особое внимание формированию навыков связной монологической речи необходимо уделять при проведении коррекционной работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), у которых нарушено развитие всех компонентов речевой системы — фонетико-фонематического, лексического, грамматического. Речевая деятельность — это и использование языка в целях общения. Сложная структура языка требует разных речевых умений: умения точно воспринимать и различать звуки речи, составлять из звуков слоги и слова, анализировать и понимать их значения, умения составлять из слов предложения, используя правила



грамматики, читать, писать и т.д. В последние годы число детей, имеющих общее недоразвитие речи, неуклонно увеличивалось, в связи с чем проблема формирования навыков связной речи, коррекции процесса формирования речевой деятельности у данного контингента детей приобретает особую актуальность [1].

Анализ формирования разных сторон речевой деятельности у детей с позиций психологии и психолингвистики имеет непосредственное отношение к проблеме развития связной речи в период дошкольного детства. В преддошкольном периоде речь ребенка как средство общения со взрослыми и другими детьми непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения[2].

Речь является сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения. Сложнейшая система языка представляет продукт длительного общественно-исторического развития и усваивается ребенком сравнительно короткое время. При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируются правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу, а в процессе речевого развития – высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Значение слова уже само по себе является обобщением и в связи с этим представляет собой не только единицу речи, но и является единицей мышления. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности, участия в коллективном труде [2].

Связную речь в норме характеризуют следующие особенности: развернутость, произвольность, логичность, непрерываемость и программированность. Дошкольников с недоразвитием связного высказывания отличают: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога [3].

Содержание методической системы по формированию связной речи, разработанной Т.А. Ткаченко, связано как с общим содержанием логопедической работы по данному разделу в программе коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР, так и с содержанием программы массового детского сада, учитывая при этом психологические и возрастные возможности детей данной категории. В работе над формированием связной речи у детей с ОНР Т.А. Ткаченко рекомендует использовать вспомогательные средства обучения, такие как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным уменьшением наглядности и «сокращением» плана высказывания. В результате определен следующий порядок работы:

– пересказ рассказа по наглядному действию;

- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин:
  - пересказ рассказа по сюжетной картине;
  - рассказ по сюжетной картине [1].

Достаточно интересными в методическом плане отличительными особенностями методики речевой работы, предложенной В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко являются следующие: тесная связь с тематическим содержанием как общеобразовательной, так и коррекционной программ обучения и воспитания детей с ОНР в дошкольных учреждениях; направленность программы коррекционной логопедической работы на решение комплекса коррекционно-образовательных задач: формирование и закрепление лексико-грамматических категорий и т.д. Несомненным достоинством разработанной авторами системы коррекционной работы является основательная, тщательная методическая проработка системы коррекционно-развивающих занятий, что отличает и другие методические работы данных авторов по различным разделам логопедии. Важно, что речевой материал для занятий подобран авторами очень удачно с учётом основных требований содержания работы с данным контингентом детей.

При обучении в группах детей с высоким уровнем сформированности связной речи рекомендуем педагогам использовать следующие виды творческого рассказывания:

- добавление в рассказ предшествующих либо последующих событий,
- составление рассказа, аналогичного данному, с изменением времени или результата действия,
- составление рассказа с включением (исключением) объектов,
- составление рассказа по комплекту игрушек,
- рассказывание по частично закрытой сюжетной картине,
- придумывание рассказа про знакомого героя,
- составление рассказа по его названию,
- придумывание рассказа по нескольким опорным словам и пр.

При среднем уровне речевых возможностей детей, когда ими полностью усвоена программа предыдущего года обучения, а к инициативным формам связного высказывания большинство дошкольников еще не подготовлено, мы советуем 21 занятие, предусмотренное перспективным планом для развития связной речи, распределить следующим образом:

- Пересказ рассказа с использованием серии сюжетных картин – 4 занятия
- Пересказ рассказа с использованием опорных сигналов – 4 занятия
- Составление рассказа (с элементами творчества) по серии сюжетных картин – 4 занятия
- Составление рассказа (с элементами творчества) по одной сюжетной картине – 2 занятия
- Составление описательных рассказов (с использованием схем) – 5 занятий
- Творческое рассказывание – 2 занятия

Если уровень сформированное связной речи большинства детей ниже среднего, в указанных видах рассказывания целесообразно использовать тексты с наиболее простым и доступным содержанием и то количество занятий на каждом этапе, которое логопед считает достаточным [3].

Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний состоит из:

– усвоение норм построения такого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, соответствие его теме сообщения и др.);

- формирование навыков планирования развернутых высказываний; обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения;

- обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Выделяют методические подходы к проведению коррекционно-педагогической работы по формированию навыков связных высказываний.

Обучение детей строится таким образом, чтобы они приобретали способность самостоятельно овладевать закономерностями родного языка.

Осуществляется тесная взаимосвязь в работе над различными сторонами речи – грамматическим строем, словарем, звукопроизношением.

Основные задачи обучения детей грамматически правильной связной речи можно обобщить следующим образом:

определить, какими знаками языка (элементами языковой системы) и какими речевыми действиями должен овладеть ребенок на каждом этапе обучения. Так, на начальном этапе обучения необходимо формирование предметной отнесенности слова и его обобщающего значения, формирование желания и мотивов говорить.

Важнейшей задачей обучения является формирование речевой практики – основы практического усвоения элементарных закономерностей языка, освоение языка, как средства общения.

Симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга. Так, была выявлена и проанализирована существующая в дизонтогенезе речевого развития тесная взаимосвязь между нарушениями слухового восприятия и отклонениями в речедвигательной сфере, между дефектами произношения и фонемообразованием, между устной и письменной речью, между звуковой и смысловой ее сторонами. Дидактическим принципом построения является единство педагогического подхода к детям, имеющим различную этиологию речевых аномалий, но обнаруживающим общие отклонения в формировании фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Вместе с тем классификация предусматривает строгую дифференциацию речевых нарушений по степени владения системой языка и особенностям деятельности в процессе речевой коммуникации [4].

### **Список используемых источников и литературы**

1. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: В. Секачев, 2014. 91 с.
2. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс /Т.Г. Неретина. Москва: Флинта, 2014. 88 с.
3. Ткаченко Т.А. В первый класс — без дефектов речи: Методическое пособие. —СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. 115 с.
4. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. 4 с.

© Г. С. Оганесян, 2022-04

УДК 316.37

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

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Аннотация.** В статье представлены результаты диагностической работы по определению уровня развития творческого воображения у детей. Дана характеристика специфики воображения детей с нарушениями речи, рассмотрено влияние речи на уровень сформированности операций воображения. Представлена программа обучения и развития, включающая описание содержания работы в различных видах деятельности.*

***Ключевые слова:** творческое воображение, общее недоразвитие речи, нетрадиционные техники рисования.*

**A.S. Ponkratova**

### **DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN 6-YEAR-OLD CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

***Abstract.** The article presents the results of diagnostic work to determine the level of development of creative imagination in children. The characteristic of the specifics of the imagination of children with disorders of speech is given, the influence of speech on the level of formation of the imagination operations to consider. Education and development program is presented, including a description of the contents of working in different types of activities.*

***Keywords:** creative imagination, old, general underdevelopment of speech, non-traditional drawing techniques.*

Воображение – это психический процесс формирования новых образов и представлений путем переработки существующего опыта. Результатом воображения является создание новых образов, характеризующихся обобщением, в то же время отражающих типичное в объекте. Образы творческой деятельности переводятся в непохожие продукты деятельности.

В соответствии с периодизацией психического развития детей, разработанной Л. С. Выготским, основное психическое новообразование дошкольного периода проявляется в развитии воображения. Он считал, что воображение детей отличается от воображения взрослых. Для него характерна бедность образов, неточность их представлений, схематичность и стереотипность образов, так как основой образов детского воображения является рекомбинация и трансформация материала, хранящегося в памяти [1].

Для детей с общим недоразвитием речи характерны недостаточная подвижность, быстрое истощение процессов воображения. У них низкий уровень пространственного функционирования образов, представления детей о предметах неточны и неполны, практический опыт недостаточно зафиксирован и обобщен в слове, поэтому формирование понятий задерживается. Они затрудняются, если нужно найти, придумать новую постройку или поделку [4].

Техника нетрадиционного рисования благотворно влияет на развитие творческого воображения старших дошкольников, так как ребенок осваивает новые способы рисования. Нетрадиционные техники – это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы и выражения индивидуальности.

Для оказания реальной коррекционно-развивающей поддержки детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были разработаны основные направления коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие творческого воображения посредством нетрадиционных техник рисования.

Было проведено диагностическое исследование детей экспериментальной группы, в результате которого воспитанников можно отнести к следующим уровням развития творческого воображения.

К оптимальному уровню были отнесены 15% детей, в их работах прослеживалась необычность изображения, рисунки оригинальны и детально проработаны. Задания у детей не вызывали сложностей и четко выполнялись.

К допустимому уровню были отнесены 55% детей. В рисунках присутствует композиция, но рисунки не отличаются новизной и выполнены по стандартам. Некоторые изображения наполнены деталями, но в основном рисунки упрощены.

К критическому уровню были отнесены 30% детей. Рисунки этих детей выполнены «для галочки», бедны на детали. Дети не проявляют оригинальности в выполнении заданий и часто обращаются за помощью к взрослому. Какая-либо композиция в рисунках отсутствует.

Целью формирующего эксперимента является развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

Обучить детей способам наполнения образов деталями.

Обучить видению и созданию сюжетных композиций на основе наглядной опоры.

Сформировать и закрепить способы и приемы комбинирования и перекомбинирования образов.

Сформировать навык подбора средства деятельности.

При подборе нетрадиционных техник рисования и организации занятий следует опираться на следующие принципы:

- 1) свобода выбора ребенком стимульного и изобразительного материала;
- 2) неограниченность временными рамками;
- 3) положительное принятие результата работы.

Программа по развитию творческого воображения старших дошкольников построена поэтапно:

- Вводный этап: на котором происходило обучение детей способам наполнения образов деталями.

- Основной этап: на нем происходит формирование умения дошкольников создавать сюжетные картинки и варианты изображений с помощью комбинирования и перекомбинирования деталей.

- Завершающий этап: на данном этапе у детей формируется умение самостоятельно выбирать материал для рисования с целью передачи собственного видения образа или композиции [3].

Вводный этап содержит три занятия.

«А что было дальше?» Целью занятия является научить детей наполнять деталями изображения для составления оригинального образа. Вначале взрослый читает детям сказку «Курочка ряба», после воспитанники рисуют самый интересный эпизод данной сказки. В заключительной части все рисунки детей объединяются в «книгу». В данном занятии используется техника «пальцевая живопись».

«Салат сказок». Целью занятия является научить создавать детально проработанные образы на основе восприятия схематических изображений. В вводной части занятия детям рассказывается сказка «Курочка ряба» с переплетением какой-либо другой сказки. Далее детям дается время нарисовать героев этих сказок вместе. В заключение воспитанникам предлагается придумать сказку по рисунку, который у них получился. В данном занятии используется техника «точечный рисунок», то есть весь рисунок наносится точечно, кистью, пальцем.

«Сказка в заданном ключе». Цель обучить детей созданию оригинального, детально проработанного рисунка с помощью эмоционального восприятия образа. В первой части занятия взрослый читает различные сказки по выбору детей. Далее дети рисуют персонажа в наши дни. В заключение дети обсуждают свои рисунки. В данном занятии рисунок наносится прямо из тюбика.

На основном этапе проводится цикл занятий по сказке «Колобок».

«Спасем колобка». Цель занятия – формировать навыки построения сюжетной композиции по элементам. Взрослый читает детям сказку «Колобок». Дети рисуют Колобка в таком виде, в котором они хотят. В заключение проводится выставка рисунков детей. Рисуют дети с помощью кусочка губки.

«Новый колобок» Цель: учить детей передавать форму и характерные особенности предметов при рисунке с натуры. В вводной части происходит «разговор» Колобка с детьми. Далее дети рисуют Колобка в той форме, в которой хотят. Все рисунки сравниваются с настоящим Колобком. Рисунок наносится ватной палочкой.

«Колобок-великан». Целью является обучение детей работы с новыми способами комбинирования образов. Воспитатель рассказывает детям, что Колобок изменился, после чего дети в группе по 2-3 человека создают рисунок сказки с новым Колобком. Техника в данном занятии – коллаж, в ней сочетается использование бумаги, ваты, природных материалов.

«Колобок-малютка». Цель – учить детей передавать форму и характерные особенности рисунка с натуры. Все происходит аналогично предыдущему занятию, меняется только размер Колобка. Техника, используемая в занятии – цветной граттаж.

«Моя сказка о Колобке». Цель занятия – сформировать умение создавать сюжетные композиции с использованием приема перекомбинирования образов. Детям предлагается поменять место действия сказки. Воспитанники рисуют ту сказку, которую придумали. В конце занятия создается книга «Наши сказки о Колобке». Все рисунки наносятся свечой и получается «волшебный рисунок».

Завершающий этап включает три занятия;

«Тучи по небу летают». Цель занятия – обучить детей грамотно выбирать материал в соответствии с рисунком. Детям предлагается понаблюдать за тучками, после чего они рисуют их. Воспитанники самостоятельно выбирают способ рисования. В конце занятия дети делятся тем, что они нарисовали.

«Что я слышу?». Цель занятия – сформировать навык подбора средств самой деятельности. Вначале занятия дети слушают оркестровую музыку, после чего рисуют то, что услышали. Техника рисования выбирается самостоятельно.

«Какого цвета лето?». Целью занятия является обучение детей комбинированию образа предмета с использованием возможности самостоятельного подбора средства деятельности детьми. Взрослый рассказывает детям о всех временах года. Далее дети рисуют лето таким, каким они его видят. Способ рисования дети выбирают сами. В конце занятия проводится выставка рисунков детей.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Кокорева О.И, Понкраторова А.С. Программа развития творческого воображения старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством

нетрадиционных техник рисования // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 118-122.

3. Кокорева О.И. Развитие творчества детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в конструировании // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2020. С.56-61.

4. Кокорева О.И., Волокнина Ю.Ю. Особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Чебоксары: Среда, 2021. С. 244-247.

© А.С. Понкратова, 2022-04

УДК 373.2

**Л.Н. Санникова,**

**М.А. Назина**

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «театрализованные игры», выделяются *этапы работы по использованию* театрализованных игр в коррекционной работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования, приведены примеры использования театрализованных игр в практической деятельности педагога.

**Ключевые слова:** театрализованные игры, коррекционно-педагогическая деятельность, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, инклюзивное образование.

**L.N. Sannikova,**

**M.A. Nazina**

### **THE USE OF THEATRICAL GAMES IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES WITH PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION**

**Annotation.** The article discusses the concept of «theatrical games», highlights the stages of the use of theatrical games in correctional work with preschoolers with



*general speech underdevelopment in inclusive education, provides examples of the use of theatrical games in the practical activities of speech therapists.*

**Keywords:** *theatrical games, correctional and pedagogical activity, preschool children, general underdevelopment of speech, inclusive education.*

Актуальность и необходимость коррекции речевых дефектов определяется важностью полноценного развития дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). У таких дошкольников отмечается комплексное отставание всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической), что отрицательно сказывается на их дальнейшем обучении в школе и становлении личности в целом.

Организация коррекционно-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования должна носить комплексный характер. Педагоги в процессе профессиональной деятельности должны использовать разнообразные формы обучения, воспитания и развития, одной из которых является театрализованная деятельность.

Научные изыскания по проблеме применения театрализованных игр с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, доказательно обосновывают эффективность данного способа коррекции речевых нарушений. Именно театрализованные игры позволяют посредством небольших диалогов создать яркое действие, способствовать развитию диалогической речи, обогащению словарного запаса; а с помощью интонации, мимики, жестов сделать образ эмоционально-выразительным.

Включая в коррекционно-педагогическую деятельность с дошкольниками с общим недоразвитием речи театрализованные игры, необходимо следить за разнообразием и содержательностью тематики. Так, например, сюжеты должны быть интересны детям и отвечать возрастным и речевым особенностям дошкольников. Также важно проводить игры систематически, чтобы поддерживать и расширять игровой опыт детей.

*Е.В. Овчинникова в своих исследованиях предлагает придерживаться определённой этапности в работе по использованию театрализованных игр в коррекционной работе [2].*

В ходе первого этапа реализуются игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики. С помощью мимических движений ребёнок показывает своё отношение к предмету или действию. Например, педагог просит показать мимикой следующие действия: «дотронуться до костра», «получить в подарок шоколадку», «откусить кислое яблоко», «обидеться на друга», «рассердиться на драчуна». Данные задания вызывают интерес у детей, так как при этом они могут немного погримасничать. Чем интереснее будет задание, тем охотнее дети приступают к его выполнению.

Для развития пантомимики педагоги используют игры, позволяющие изобразить то или иное действие. Здесь можно предложить детям такие задания, как «встреча с медведем в лесу», «чёрный кот гуляет по крыше»,

«белочка сидит на дереве», «журавль испугался и поднялся в небо», «цветы утром распустились, а вечером завяли» и т.д. [2].

На втором этапе вводятся игры и упражнения на развитие дыхания, что особенно важно для детей с ОНР. Для реализации данной цели с детьми можно использовать воздушный шарик. Педагог просит с помощью него изобразить детей «колобок катиться по дорожке», «Винни-пух поднимается за мёдом». Развитию речевого дыхания будут способствовать такие игры, как «Сдуй бабочку с цветка», «Затуши свечку», «Подуй на пальчик».

На данном этапе необходимо уделить внимание развитию силы голоса и интонации. Необходимо использовать игры на повышение и понижение голоса. С детьми можно обыграть данную задачу посредством театрализованного действия «Дети заблудились в лесу». Разделить детей на две группы – одни будут заниматься поисками, другие наоборот – отдаляться. Дети могут самостоятельно придумать фразы, которые они будут использовать в диалоге. Также можно предложить выбрать атрибуты для игры, позволяющие дополнить образы, которые бы им хотелось изобразить. Это может быть охотник, разбойник, добрая Фея, которые встречают на своём пути дети.

Для развития интонации, в качестве примера, приведём театрализованную игру «Хор противоречий», когда педагог произносит утвердительное «да», дети в ответ говорят «нет». Далее и дети, и взрослый подключают в игру ритм и интонацию. Так, «нет, нет» произносится слащаво, «да, да, да» – агрессивно, «да-а, да-а» – с интонацией упрека, а протяжное «не-е-ет» – почти плаксиво. Дети повторяют ритм и интонацию педагога [1].

Для развития высоты голоса (низкий, высокий) используются театрализованные игры, где дети должны изобразить животных – это могут быть сказки «Крылатый, мохнатый, да масленый», «Лисичка со скалочкой», «Лиса и волк», «Теремок» [5]. Также дети любят героев сказок В.Г. Сутеева «Находка», «Кот-рыболов», «Дядя Миша», «Яблоко»; М.С. Пляцковского «Разноцветные зверята»; Г.М. Цыферова «Про слонёнка и медвежонка» [2].

На третьем этапе следует переходить к драматизации стихов, прибауток, потешек.

Для работы над интонацией можно использовать небольшие стихотворения, которые сначала нужно научиться произносить с правильной интонацией, выделяя каждую строчку, подчёркивая главное слово ударением, затем – учиться обыгрывать данное стихотворение, используя необходимые пособия и атрибуты [1].

Дети любят инсценировать стихотворение Сергея Михалкова «Как у нашей Любы». При обыгрывании данного произведения дети проявляют творческое воображение, чтобы показать, как жалеет Любочку мама и папа, с удовольствием показывают, какое настроение и Любочки.

В ходе подготовки к инсценировке стихотворения педагог просит показать грустное настроение (глаза грустные, уголки рта опущены) и весёлое (улыбка, смех). Просит показать действия «болит зуб». Для развития речевого дыхания – подуть на чашку с чаем (воздушная струя отрывистая). Для развития дикции, темпа речи нужно произнести скороговорки.

На четвертом этапе происходит реализация театрализованных игр более сложного характера. Для этого подойдут рассказы: «Как Маша стала большой» (по Е. Пермяку), «Почему кот моется после еды» (литовская сказка), «Как собака себе друга искала» (мордовская сказка) и др. Дети могут разыгрывать текст как актеры, используя маски или элементы костюмов. На этом этапе необходимо «оживлять» картинки, рассказы и сказки («Спор животных», «Это я виноват» и др.) [3].

Используя элементы игры-драматизации, взрослые способствуют запоминанию сказок в стихах, формированию выразительности детской речи. Например, слова царицы из «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина:

«Свет мой, зеркальце, скажи!

Да всю правду доложи:

Я ль на свете всех милее ...».

Вначале говорит взрослый, ребенок отвечает словами зеркальца:

«Ты, конечно, спору нет;

Ты, царица, всех милее ...».

Затем роли меняются. На первоначальных этапах ребенок заимствует интонационную окраску речи у взрослых.

Дети с удовольствием играют в игры типа «Угадай, из какой сказки герой?» (из какой я сказки, что ты знаешь обо мне) [3].

Для работы над образом полезны загадки об одном и том же животном. В них обращается внимание на разные особенности внешнего вида, образа жизни, повадках, способах передвижения и др., что способствует обогащению словарного запаса детей.

В ходе использования театрализованных игр с литературным сюжетом необходимо включать следующие этапы работы:

Во-первых, после прочтения литературного произведения, сказки необходимо разобрать сюжет, дать характеристику главным героям, рассмотреть иллюстрации, прослушать музыкальный материал. Произведения нужно пересказать, используя мнемотаблицы, что позволит детям запомнить сюжет.

Во-вторых, текст, который будет обыгрываться, следует поделить на части, дети пересказывают каждую часть. После этого придумать к каждой части название и текст, включая диалоги. Вначале, как правило, активные дети берут на себя ведущие роли, но постепенно «заражаясь» интересом, все дети участвуют в процессе рождения спектакля. Если дети затрудняются, то можно ситуации проиграть с помощью кукол.

Следует отметить, что детям с общим недоразвитием речи не хватает словарного запаса, чтобы свободно вести диалог. Но постепенно, чувствуя поддержку взрослого, дети начинают быть более уверенными, а их речь становится разнообразнее и выразительнее. Если у ребёнка вдруг не получается, то можно подсказать, помочь ребёнку вспомнить эпизод из жизни, подобный эпизоду из сценария спектакля и тогда роль на сцене будет удачной и

естественной, желанной. Чтобы речь была выразительной, чёткой – надо обязательно давать речевые характеристики героям данного произведения.

Таким образом, в процессе коррекционно-педагогических занятий с использованием театрализованных игр создаётся атмосфера развития творческого воображения, дети обогащаются новыми знаниями, у них формируется опыт диалогического общения, связной речи, пополняется словарный запас. Для успешной реализации театрализованных игр в группе детей с общим недоразвитием речи нужно проводить систематическую работу, учитывающую речевые возможности каждого ребенка в определенный период коррекционно-педагогической работы.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Беляева Д. Картотека театрализованных игр для развития голоса и речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/-kartoteka-teatralizovanyh-igr-dlja-razvitija-golosa-i-rechi-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>. – Загл. с экрана.

2. Овчинникова Е.В. Использование театрализованных игр в преодолении общего недоразвития речи у дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://logoped-sfera.ru/ispolzovanie-teatralizovannyh-igr-v-preodolenii-obshego-nedorazvitiia-rechi-u-doshkolnikov>. – Загл. с экрана.

3. Радуллова С.М. Из опыта работы учителя-логопеда ДОУ. Использование театрализованных игр в коррекционной работе логопеда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ped-kopilka.ru/blogs/svetlanamihailovna-radulova/teatralizovanye-igr-v-korekcionoi-rabote-logopeda.html>. – Загл. с экрана.

4. Санникова Л.Н., Леонова Е.А. Развитие речи детей раннего возраста в процессе семейного воспитания // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. С. 137-141.

5. Шалева Ю.В. Народный фольклор для детей дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ped-kopilka.ru/blogs/yulijavasilevna-shaleva/folkloroterapija-v-detskom-sadu.html>. – Загл. с экрана.

© Санникова Л.Н., 2022-04

© Назина М.А., 2022-04

Ю.В. Татаркина,  
О.С Шлыгина

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

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ И МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ

*Аннотация.* Помимо традиционных методик исправления речевых нарушений у младших школьников существуют и нетривиальные приёмы, приобретающие всё большую признательность среди педагогов и родителей детей с расстройствами речи. В данной статье представлено описание нестандартных способов лечения дислексии, которые могут быть использованы на практике логопедами и дефектологами в процессе коррекционно-развивающей работы.

**Ключевые слова:** дислексия, методика Рональда Д. Дейвиса, библиотерапия, таблицы Шульте, песочная терапия.

Yu.V. Tatarkina,  
O.S. Shlygina

## NON-TRADITIONAL WAYS AND METHODS OF DYSLEXIA CORRECTION

*Abstract.* In addition to traditional methods of correcting speech disorders in elementary school children, there are non-trivial techniques that are becoming increasingly popular among teachers and parents of children with speech disorders. This article presents a description of non-standard ways of treating dyslexia which can be used in practice by speech therapists and speech-language pathologists in the process of corrective and developmental work.

**Keywords:** dyslexia, Ronald D. Davies methodology, bibliotherapy, Schulte tables, sand therapy.

Дислексия –это парциальное нарушение процесса декодирования и письменного воспроизведения информации, которое вызвано несформированностью или распадом психических функций. То есть, у ребёнка возникают определённые трудности при выполнении таких операций чтения и письма, как правильное написание букв, изучение буквы и её связи с фонемой, слияние букв в слоги, слогов в слова и слов в целостное высказывание. Сама по себе дислексия характеризуется бедным словарным запасом у ребёнка, неправильным пониманием и употреблением слов в речи, несвязностью, невозможностью осознать прочитанное и описанное.

Статистика детей с данным речевым расстройством удручающая, так как около 7-15% школьников с нормальным уровнем интеллектом имеют диагноз «дислексия» и испытывают трудности при обучении, а ребята с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития страдают в 20-50% случаев. Если говорить о гендерном соотношении, то это расстройство чаще возникает у мальчиков, чем у девочек. Также на данный момент известно, что две трети граждан России не имеют малейшего представления о заболевании. Такая статистка обусловлена тем, что распространённость дислексии влияют несколько факторов:

- пренатальные, натальные и постнатальные факторы, вследствие которых возникает минимальная мозговая дисфункция;
- неподходящие методы коррекции и обучения.

Главной задачей логопедов и дефектологов при исправлении данного речевого дефекта является развитие у ребенка мышления, памяти, моторики рук, умения ориентироваться в пространстве и соединять целое из частей, а также формирование лексико-грамматического строя речи. Решение этой самой задачи осуществляется при помощи традиционной системы занятий у логопеда, которая предполагает работу на всеми нарушенными речевыми и неречевыми процессами. Они имеют доказанную эффективность, но использование только классических методов недостаточно. Необходимо применять новаторские приёмы, которые помогут ребёнку не только избавиться от дислексии, но и улучшить показатели других познавательных процессов.

Нетрадиционных способов и методик коррекции дислексии огромное множество, однако в данной статье мы рассмотрим лишь те, которые пользуются большой популярностью среди педагогов и родителей.

Перед тем, как называть более конкретные способы лечения, стоит обозначить, в каком направлении всё же они состоят.

Арт-терапия – это область психотерапии, которая лечит и воздействует на психоэмоциональное состояние человека посредством искусства. Данная терапия насчитывает в себе около одиннадцати видов, однако разберём мы лишь два из них – библиотерапию и песочную терапию.

Библиотерапия или же «книжная терапия» – это методика реабилитации шатких психических состояний посредством чтения или эмоционального рассказа какой-либо истории или произведения. В логокоррекции данная методика весьма эффективна, педагоги-психологи и логопеды часто используют её во время занятий с дошкольниками, так как рассказы подбираются по ФГОС и направлены на определенные состояния личности, её качества. Её полезное воздействие на ребёнка состоит в том, что благодаря сопереживанию героям из художественного произведения, а также последовательному и многоэтапному прочтению, дошкольник учится делать самостоятельные выводы и умозаключения, понимать причинно-следственную связь, собственные и чужие эмоции, достраивать определённые образы, расширяет степень речевых навыков и свободы и улучшает техническую и смысловую часть чтения.

Терапия при помощи чтения включает в себя несколько этапов.

1. Подбор литературных произведений, позволяющих находить суть, причину явлений, событий, поведенческих тактик. Необходимо наличие кратких, точных формулировок для разнообразных жизненных ситуаций, создающих реальное представление о том, каким может быть социальный мир ребенка в соответствии с его возрастом и ограничениями.
2. Выработка системы чтения (чтение взрослого, чтение ребенка, поочередное чтение, чтение по ролям, прослушивание аудиозаписи).
3. Внешний анализ. Обсуждение личностей героев, запомнившихся эпизодов, анализ и отношение к поступкам.
4. Внутренняя переработка. На данном этапе большое значение имеет достижение ощущения «я это могу». Совместное сочинение новой истории «А что же было дальше...» или «Если бы эта история произошла в моем дворе...», «Что было бы, если?..» и др. Свободное или тематического рисование.
5. Повторное прочтение, которое углубляет эмоциональные переживания, способствует более глубокому осознанию своих чувств и эмоциональных потребностей, позволяет переосмыслить свои представления [5].

Библиотерапия поможет ребёнку разрушить неправильные коммуникативные стереотипы, задумываться над смыслом прочитанного, концентрировать внимание на различных объектах, понимать различные оттенки событий из жизни и делиться своими переживаниями и опытом с окружающими, улучшить звукопроизношение и складывание слогов в слова, слов в предложения.

Ещё один вид игровой арт-терапии – песочная терапия, представляющая собой технику устранения от переживаний и внутренних зажимов при помощи взаимодействия с песком. Впервые она была предложена Карлом Густавом Юнгом, основателем аналитической терапии [3].

Обязанностью дефектолога при использовании данного метода является обыгрывание различных тем при разговоре, из которых дети будут изучать себя и окружающий мир [1].

На первом этапе работы при восстановлении пробелов в развитии звуковой стороны речи логопеды используют игры на развитие фонематического слуха. Например, выбрать фигурки, в названиях которых есть звук [а] или другой гласный; выбрать фигурки, в названиях которых есть автоматизируемый звук [с] или [ш] и т.д. [2].

При изучении темы «Ударение» обучающийся произносит написанное на песке слово, интонационно выделяет ударный звук. Держа в руке фигурку «Феи Ударения» и «Волшебную палочку», он дотрагивается до буквы палочкой и оставляет над ней след ударения [4].

Тема «Деление слов на слоги» осваивается с помощью игры «Построй ступеньки». На возвышенностях, сделанных из песка, мы располагаем домики с одним, двумя и тремя окнами. Дети должны выложить ступеньки из слов, напечатанных на карточках, определившись, по какому принципу они будут располагаться (строить ступеньки). Возле домика с одним окном выкладываются односложные слова; с двумя – двухсложные; с тремя окнами – трехсложные [4].

При выстраивании букв, цифр, геометрических фигур, дети с речевыми нарушениями:

- учатся правильному написанию букв в словах без отзеркаливания, перевертывания и перестановки;
- развивают свой фонематический слух, доводят звуки в словах до автоматизма, учатся читать;
- повышают свою мотивацию к занятиям;
- развивают фантазию, пространственное мышление, восприятие объектов и коммуникативные навыки;
- усваивают речевые и грамматические нормы.

Помимо разнообразных видов творческой терапии, существуют также методики, разработанные научными деятелями. Один из них – Вальтер Шульте, немецкий психиатр, разработавший всеизвестные таблицы Шульте для развития внимания и реакции. Они представляют собой квадратные таблицы разных размеров в зависимости от сложности, в ячейках которых случайно расположены или рисунки, или символы, или цифры, или буквы. Их сущность состоит в том, чтобы ребёнок последовательно и как можно быстрее находил те или иные элементы, при этом не бегая глазами по самой таблице. Человеку необходимо устремить взгляд на середину, замечая нужные символы периферийным зрением. Использовать таблицы можно не только в классическом варианте. Например, можно предлагать ребёнку находить буквы или числа в обратном порядке, чётные-нечётные, цветные, без проговаривания вслух.

Благодаря использованию этих таблиц у дошкольника или школьника младшего возраста будет развиваться внимание, скорость реакции, память, мышление, расширяться поле зрения, что в свою очередь поспособствует улучшит навык чтения и скорочтения.

Также нельзя не упомянуть методику Рональда Д. Дейвиса по устранению дислексии, которая в отличие от традиционных приёмов учитывает индивидуальные особенности психики ребёнка и отличается высокой результативностью.

Главная идея данной методики заключается в отношении к людям с дислексией. Люди с этим расстройством вовсе не больные, а лишь отличаются своеобразием и нестандартностью мышления, которое основано на визуальных образах, нежели у большинства людей, которые мыслят невербально, при помощи слов.

Её цель – перестройка мышления дислектика таким образом, чтобы символ начал восприниматься правильно, а также чтобы осуществлялся контроль за тем, как человек человек воспринимает, читает и пишет символ. В связи с этим, занятия по данной методике выстраиваются в несколько этапов.

1. Анализ способности к восприятию. Сначала проводится беседа с ребёнком для выявления тревожащих его моментов, а потом дефектологом или логопедом даётся задание с предметом, позволяющее определить ту самую степень того, насколько хорошо человек воспринимает объект, представленный для исследования.



2. Переключение. Представляет собой процессустановления определённой точки или «умственного глаза», которая поможет «выключить» особые клетки, находящиеся в верхней затылочной области мозга, вызывающие нарушение ориентации. Так ребёнок с дислексией сможет начать видеть, как люди без диагноза.

3. Разрядка и проверка «точки».

4. Более точная настройка «умственного глаза», нахождение для себя комфортного состояния.

5. Координация – улучшение восприятия понятий «право-лево», «верх-низ».

6. Обучение восприятию трёхмерных символов. Ребенок трудно воспринимает буквы и цифры, так как они двухмерны. Чтобы помочь ему, стоит с помощью пластилина или конструктора придавать символам трёхмерную, «ощутимую» форму. Важной особенностью этого этапа является то, что нельзя переходить к изучению следующего объекта, пока прошлый не будет тщательно изучен.

7. Последовательное чтение через слоги.

8. Освоение символов относительно слов, их значения с вдумчивым чтением, так как у дислектиков довольно быстрое мышление.

Если педагоги и родители будут регулярно заниматься с ребёнком по методике Дейвиса с учётом его индивидуальности, то вскоре коррекция принесёт такие положительные результаты, как правильное восприятие действительности, ещё большее раскрытие творческих способностей, лучшее восприятие прочитанного текста, красивый почерк и отсутствие ощущения потерянности.

Подытоживая всё вышеописанное, мы все приходим к выводу, что при обучении школьника с дислексией необходимо прибегать не только к традиционным способам, но и к совершенно нетривиальным и современным методикам, которые позволят не только избавиться от заболевания, но и раскроют весь умственный и творческий потенциал ребенка, откроют множество возможностей для поиска и реализации личности, улучшат психоэмоциональное состояние, общение и взаимосвязи с окружающими, а также позволят воспринимать действительность правильно.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Кувшинова И.А. Коррекционно-логопедическая работа с детьми с нарушением зрения: учебно-методическое пособие /автор-составитель Кувшинова И.А. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 60 с.

2. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Использование дидактических игр в коррекционной работе с детьми с ОВЗ // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической он-лайн конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 134 – 138.

3. Опалева В.А., Кувшинова И.А. Нетрадиционные методы коррекции дизартрии // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 2525-256.

4. Рыжинская Е.В. Песочная терапия, как нетрадиционный метод воздействия в работе с детьми, имеющими нарушения речи. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/06/15/pesochnaya-terapiya-kak-netraditsionnyu-metod-vozdeystviya-v> (дата обращения: 23.03.2022).

5. Шошмин А.В., Пономаренко Г.Н. МКФ в реабилитации. СПб. [Электронный ресурс]: ООО «ЦИАЦАН»:ООО «Р-КОПИ», 2018. – 13с. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/72130/1/978-5-7996-2613-6\\_2019\\_005.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/72130/1/978-5-7996-2613-6_2019_005.pdf) (дата обращения: 23.03.2022).

© Ю.В. Татаркина, О.С. Шлыгина, 2022-04

УДК 376.37

**Д.А. Чернова**

*КГУ «Средняя школа №4 имени Сагадата Нурмагамбетова»  
отдела образования по городу Усть-Каменогорску  
управления образования Восточно-Казахстанской области  
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан*

**Т.Н. Галимзянова**

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

## **ПРЕДПОСЫЛКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** В статье рассматриваются психофизиологические основы формирования навыка письма и механизмы нарушения письменной речи. Автором выделяются сигнальные признаки у детей старшего дошкольного возраста, позволяющие прогнозировать в дальнейшем высокую вероятность появления дисграфии.

**Ключевые слова:** дисграфия, предпосылки, письмо, профилактика, коррекция, логопедия.

## PREREQUISITES OF LETTER DISORDERS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

*Abstracts:* The article discusses the psychophysiological foundations of the formation of writing skills and the mechanisms of violation of written speech. The author identifies signal signs in older preschool children that allow predicting a high probability of dysgraphia in the future.

*Keywords:* dysgraphia, prerequisites, writing, prevention, correction, speech therapy.

Анализ письменных работ школьников говорит о том, что большое количество учащихся испытывает серьёзные сложности при овладении навыком письма. Стойкое специфическое нарушение реализации процесса письма детьми с интеллектуальной нормой без грубых дефектов зрения и слуха, называется дисграфией. Предпосылки к возникновению дисграфии появляются не в начальных классах, а гораздо раньше – в дошкольном возрасте. Именно в это время необходимо начинать превентивную работу, направленную на коррекцию и устранение сигнальных признаков будущего нарушения.

Проблема обучения письму с каждым днём становится всё актуальнее, её изучением занимались Н. А. Агаркова, А. К. Аксёнова, М. М. Безруких, В. В. Воронкова, В. А. Илюхина, Р. И. Лалаева, А. Р. Лурия, В. Н. Потапова, С. П. Резодубов, И. Н. Садовникова, К. Д. Ушинский, Т. Е. Хохлов, Л. В. Щерба [3].

Являясь сложноорганизованным процессом, письмо обеспечивается согласованным взаимодействием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон коры головного мозга. В связи с этим, для возможности овладения письменными операциями необходимо своевременное формирование всех областей мозга и их сохранность, а также скоординированная работа четырёх анализаторов.

Благодаря речеслуховому анализатору происходит звуковой анализ слова, которое необходимо записать. Речедвигательный анализатор ответственен за функции статической и динамической координации движений, точность произношения, просодический компонент и артикулемы. Зрительный анализатор преобразует воспринимаемые звуки (фонемы) в оптические образы (графемы). А двигательный анализатор помогает в соотношении оптических образов с кинетическими (кинемами).

Все мозговые зоны, задействованные в акте письма, функционируют по принципу динамической локализации, что даёт возможность компенсировать нарушение деятельности какого-либо из звеньев данной системы, обеспечивая сохранность письма, как отмечает в своих трудах Р.Е.Левина [6].

Обучение письменной речи происходит сознательно. Если ребенок испытывает стойкие трудности при овладении письмом, то это говорит о самой распространённой речевой патологии у младших школьников – дисграфии. В

отличие от физиологических ошибок, присущих большинству детей, которые учатся писать, ошибки, допускаемые дисграфиками, обладают специфичностью, стойкостью, многочисленностью и определёнными сходными причинами и механизмами, без коррекционного вмешательства они имеют тенденцию к сохранению до среднего и старшего школьного звена.

Спектр причин, приводящих к дисграфии достаточно широк: органические дефекты, функциональные нарушения, биологические и социальные отклонения в отрицательную сторону от среднестатистической нормы. Существует несколько классификаций детской дисграфии, которые отражают особенности состояния науки на момент их разработки, а также демонстрируют разное понимание учёными механизмов данного нарушения (М. Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена, 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, 90-е гг., Т.В. Ахутина, начало XXI века). С точки зрения набирающего все большую популярность нейропсихологического подхода, нарушения письма связаны с недостаточностью какого-либо из трех основных блоков мозга (по А.Р.Лурия).

Важным условием формирования навыка письма является комплексное развитие ребёнка, а это процесс длительный и системный. О наличии стойких трудностей в овладении письмом можно говорить ко второму классу обучения в школе. Чем выше становятся требования к письму, тем ярче проявляются признаки дисграфии. Для того, чтобы правильно построить путь коррекции, необходимо понимать механизмы трудностей письма, и проанализировать и учесть индивидуальные особенности психических функций, развития моторики и зрительно-пространственной ориентировки конкретного ребёнка, осознавая их влияние на функциональные компоненты письма.

Давайте рассмотрим подробнее, какие предпосылки дисграфии можно обнаружить уже дошкольном возрасте.

1. Ребёнок испытывает трудности при дифференциации на слух акустически близких звуков: звонких-глухих, твердых-мягких, свистящих-шипящих, а также звуков [р], [л], [й]. Есть вероятность, что в дальнейшем эти же фонемы будут взаимозаменяться на письме.

2. Полные звуковые замены также могут привести к аналогичным буквенным заменам (в будущем – артикуляторно-акустической дисграфией).

3. Трудности в базовом фонематическом анализе слов, доступном детям дошкольного возраста: не выделяет первый и последний звук в слове, не может определить местоположение заданного звука в слове, определить ударный звук, дифференцировать гласные и согласные – явная предпосылка дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

4. Ограниченность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, проявляющаяся в трудностях при дифференциации похожих по начертанию букв в процессе овладения грамотой, приводит к появлению оптической дисграфии. Показательными моментами являются степень понимания ребёнком значения предлогов, обозначающих расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу, умение сравнивать по размеру, форме, ориентироваться в левой и правой сторонах

пространства, в схеме тела, на листе бумаге, распознавать зашумлённые изображения.

5. Неразвитость грамматических систем словоизменения и словообразования: ребенок не верно употребляет в устной речи окончания слов – затрудняется в образовании множественного числа, не верно согласовывает прилагательные и существительные, существительные и числительные и т.д. Это является предпосылкой аграмматической дисграфии.

6. Дефицитарность произвольной регуляции действий (функции планирования и контроля). Ребенку сложно удерживать внимание, включиться и сориентироваться в задании. Это касается и гиперактивных, непоседливых детей и наоборот вялых, инертных. Общим признаком является невозможность организовать себя, сосредоточить внимание на поставленной задаче, переключаться от одной задачи к другой, следовать определенным правилам.

7. Истощаемость энергетического блока, который отвечает за восприятие и переработку всех данных о состоянии внутренней среды организма и регулирует эти состояния с помощью биохимических механизмов (созревает до 2-3 лет). Дети с недоразвитием этого блока характеризуются вялостью, утомляемостью, истощаемостью, эмоциональной неустойчивостью, склонностью к невротическим реакциям, нарушением двигательной сферы, в том числе синкенезии (дополнительные движения, неосознанно присоединяющиеся к произвольным, например, во время рисования ребёнок высовывает кончик языка и словно «помогает» им себе); дизартрии, гипер- или гипотонус, повышенная частота инфекционных заболеваний и аллергических проявлений (низкий иммунитет, нарушения желудочно-кишечного тракта и т.д.) [2].

Заключая, можно сделать вывод, что, зная сигнальные признаки, высокую вероятность появления у детей всех основных встречающихся в логопедической практике видов дисграфий можно безошибочно определить уже в старшем дошкольном возрасте. А это значит, что нужно сделать все возможное для того, чтобы устранить эти предпосылки еще до начала обучения ребенка грамоте, чтобы избежать снижения учебной мотивации, трудностей школьной адаптации и низкой успеваемости.

Перед началом обучения письму необходимо учитывать качество развития речи ребенка, сформированность фонетико-фонематического восприятия, умение делать звуко-буквенный анализ. Необходима готовность произвольной организации и регуляции деятельности, избирательного внимания, дифференцированности, помехоустойчивости и константности восприятия, достаточный объём зрительной и рабочей памяти, нервно-мышечной интеграции. Обучающийся должен обладать развитой координацией движений пальцев, кистей, рук, ему необходимо удерживать тоническое напряжение для фиксации позы и осуществлять контроль и коррекцию своей деятельности. Всё это формируется к 6-8 годам.

### **Список использованных источников и литературы**

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. – 1955. – № 70. – С. 105-149.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – Изд-во С-Пб. Ун-та – 2001. – С. 195–212.
3. Безруких, М. М. Ребенок идет в школу / М. М. Безруких, С. П. Ефимова – М.: «Академия», 2000. – С. 248.
4. Ерастова, Е. Н. Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста / Е. Н. Ерастова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 19 (123). – С. 347-350. – URL: <https://moluch.ru/archive/123/33960/> (дата обращения: 15.01.2022).
5. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений : В 2 тт. Т. П. / Под. ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Издательство «ВЛАДОС», 1997. – С. 656.
6. Селиверстенко, А. В. Предпосылки дисграфии у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Селиверстенко, И. Ю. Бутенко, О. В. Вараксина // Проблемы современных социокультурных исследований : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 27 октября 2020г. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 85-87. URL : <https://apni.ru/article/1298-predposilki-disgrafii-u-detej-starshego-doshk>

© Д. А. Чернова, Т.Н. Галимзянова 2022-04

УДК 376.2

**Е.А. Шунина**

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

### **ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается такое нарушение речи, как дизартрия. Описаны особенности фонетической стороны речи у детей при дизартрии, предложены этапы коррекционной работы, подчеркнута важность своевременной коррекционно-развивающей работы.

**Ключевые слова:** дизартрия, речевые нарушения, тяжелые нарушения речи, фонетическая сторона речи, коррекция звукопроизношения, дети старшего дошкольного возраста.

**E.A. Shunina**

## **FEATURES OF PHONETIC ASPECTS OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD DYSARTHRIA**

**Annotation.** *The article discusses such a speech disorder as dysarthria. The features of the phonetic side of speech in children with dysarthria are described. The stages of correctional work are proposed. The importance of timely correctional and developmental work is emphasized.*

**Keywords:** *dysarthria, speech disorders, severe speech disorders, phonetic side of speech, correction of sound reproduction, older preschool children.*

Чтобы узнать, существует ли какая-либо языковая задержка, необходимо знать основные характеристики развитие языка в соответствии с возрастом ребенок. Некоторые демонстрируют трудности с правильной артикуляцией фонем (звуков), логопед может идентифицировать это, когда слышат, что ребенок пропускает, заменяет или изменяет конкретные звуки в речи. В этом случае специалист должны исключить проблемы со слухом, речедвигательное расстройство (дизартрию) или дефекты ротовой полости, например проблемы с языком или нёбом или короткая уздечка, которая может ограничивать движение языка [6].

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленная недостаточностью иннервации речевого аппарата. Фонетика в свою очередь изучает акустические и физиологические (артикуляционные) особенности звуков [5].

Как было замечено Е. Ф. Архиповой: «Нарушение произносительной стороны речи у детей с дизартрией является ведущим в структуре речевого дефекта» [2]. Нарушения произносительной стороны речи, в том числе и звукопроизношения, при дизартрии имеют стойкий характер, сходны по своим проявлениям с другими артикуляционными расстройствами и представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции. Делая вывод из выше сказанного, можно назвать проблему речевых нарушений у детей с дизартрией необычайно актуальной. Логопедическая коррекционная работа с детьми, имеющими дизартрические расстройства, является важной и необходимой.

Коррекция звукопроизношения, при дизартрии вызывает определенные трудности. Впервые на это обратил внимание Г. Гуцман. Он отметил, что для этого расстройства характерна сытость, стертость артикуляции. Это объясняется недостаточной иннервацией артикуляционного аппарата [7].

В целях изучения состояния фонетической стороны речи у детей 5–6 лет с легкой степенью дизартрии проводится диагностика на основе методики Е. Ф.

Архиповой [1]. Если результаты показали наиболее типичные нарушения звукопроизношения, которые проявились в виде искажений и замен звуков, то мы можем смело говорить о дизартрических нарушениях. Характерным для данных детей является нарушение свистящих, шипящих и сонорных звуков, также нарушение просодической стороны речи. После проведения диагностик специалист должен правильно разработать план коррекционной работы. Далее рассмотрим этапы работы по коррекции фонетической стороны речи детей дошкольного возраста с дизартрией.

Первый этап содержит следующие направления – нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, нормализация моторики артикуляционного аппарата, нормализация голоса, нормализация речевого дыхания, нормализация просодики, нормализация мелкой моторики рук.

Второй этап – выработка основных артикуляционных укладов (дорсального, какуминального, альвеолярного, нёбного) и поз, определение последовательности работы по коррекции звукопроизношения, уточнение или развитие фонематического слуха, вызывание конкретного звука, автоматизация и дифференциация поставленного звука в открытых, закрытых слогах, словах, фразах, текстах и чистоговорках.

Третий этап коррекционной работы посвящается выработке коммуникативных умений и навыков.

Четвертый этап – предупреждение или преодоление вторичных нарушений при дизартрии.

На пятом этапе коррекционной работы необходимо вести развитие навыков опознавания букв, уже известных дошкольнику. Использовать можно ленту, на которую нанесены печатные буквы, неправильно расположенные и с недописанными элементами.

Параллельно с коррекции дизартрических отклонений должна проводиться работа над формированием фонетического уклада. Рассмотрим этапы коррекции фонетической стороны речи. Первое, с чего начинается работа — это развитие фонематического восприятия. Начальный этап работы по дифференциации оппозиционных звуков предполагает усвоение каждого звука в отдельности. Затем предлагается сравнить пару звуков между собой [4]. При сравнении согласных звуков по твердости-мягкости, специалист обращает внимание детей на дополнительный подъем спинки языка при произнесении мягких согласных звуков. При сравнении согласных звуков по глухости-звонкости внимание обращается на участие голоса при их произнесении (можно предложить проверить это прикладыванием ладони к горлу). Для подкрепления понимания вводятся опорные карточки. Классическое изображение карточки с колокольчиком указывает на участие голоса в образовании звука. Ребенок понимает, звук — звонкий. Пустая карточка, без колокольчика, указывает на то, что этот звук — глухой. После проведения работы с каждой парой звонких и глухих согласных на уровне звука и слога, дети учатся различать эти фонемы в словах-паронимах (в словах одинаковых по звучанию, но различных по значению). Работа по дифференциации оппозиционных звуков по твердости-



мягкости и глухости-звонкости способствуют совершенствованию фонематического слуха и фонематического восприятия, а также предупреждению в дальнейшем в школе дисграфических ошибок.

Второй этап коррекции фонетической стороны речи — закрепление правильного голосообразования и дыхания. Голос — озвученное дыхание, и если дыхание свободно, то и голос свободный. Так как дети неправильно используют выдох, пользуются только верхним дыханием, проводятся упражнения по развитию нижерёберного дыхания и нижних резонаторов. Такие упражнения позволяют поставить голос на опору, снять завышенное звучание и сформировать длительный экономный выдох, а также увеличивают ёмкость лёгких и улучшают подвижность грудной клетки [3].

Третий этап коррекции фонетической стороны речи — коррекция звукопроизношения. При дизартрии выделяется ряд особенностей логопедической работы по коррекции звукопроизношения: 1) значительно увеличивается срок работы над каждым звуком; 2) возникает необходимость работать одновременно над несколькими звуками, принадлежащими к разным артикуляционным группам; 3) опора на компенсаторные возможности ребенка (сохранные анализаторы, правильно произносимые звуки, произвольные движения, звукосочетания); 4) соблюдение определенной последовательности в работе над звуками; 5) необходимость использования опор на различные анализаторы: слуховой, зрительный, кинестетический.

Дети старшего дошкольного возраста отлично поддаются коррекции недостатков звукопроизношения [8]. Этому способствуют особенности дошкольника: высокая пластичность мозга, способность детей всё превращать в игру, что способствует более быстрым достижениям в коррекционной работе, стремление к овладению звуками речи и непрочность ошибочных речевых навыков. Если в это время не уделить должного внимания устранению нарушений звукопроизношения, то они превратятся в стойкий дефект.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.

2. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / А. Ф. Архипова. – Москва: АСТ [и др.], 2006 (Чехов (Моск. обл.) : Чеховский полиграфкомбинат). – 319 с.

3. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой [Текст]: конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение / Р. Г. Бушлякова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2011. – 238 с.

4. Крупенчук. О.И. Исправляем произношение: комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьева. – Санкт-Петербург: Литера, 2007. – 92 с.

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

6. Опалева В.А., Кувшинова И.А. Нетрадиционные методы коррекции дизартрии // Мир детства и образование : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 252-256.

7. Синякова Е.С., Кувшинова И.А. Коррекционные методы при стертой форме дизартрии // Практическая педагогика и психология: методы и технологии : сборник статей Международной научно-практической конференции (10 июня 2016г., г. Казань). В 2 ч. Ч.1 – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 210 с. / С. 176-179.

8. Шунина Е.А., Чеснокова Д.Д., Корякина О.В. Психофизическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях семейного воспитания // Мир детства и образования. – 2021: Издательство: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (Магнитогорск), 2021. – С. 260-263.

© Е.А. Шунина, 2022-04

**СЕКЦИЯ**  
**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО**  
**ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»**

---

РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ПЕД. НАУК Е.А. ОВСЯННИКОВА

---

УДК 617.75

Е.А. Егорова

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

**АГРЕССИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

***Аннотация:** В данной статье описано понятие и виды агрессии, важность проблемы агрессии детей с нарушением зрения, ученые занимающиеся изучением агрессивного поведения детей, особенности поведения, анализ уровня агрессии детей с нарушением зрения, правила и принципы взаимодействия с инвалидом по зрению, обладающим повышенной агрессивностью.*

***Ключевые слова:** агрессивное поведение, дети дошкольного возраста, нарушение зрения, принципы взаимодействия.*

Е. А. Egorova

**AGGRESSION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL  
IMPAIRMENT**

***Abstract:** This article describes the concept and types of aggression, the importance of the problem of aggression of children with visual impairment, scientists engaged in the study of aggressive behavior of children, features of behavior, analysis of the level of aggression of children with visual impairment, rules and principles of interaction with a visually impaired person with increased aggressiveness.*

***Keywords:** aggressive behavior, preschool children, visual impairment, principles of interaction.*

Агрессивное поведение детей – одна из важнейших проблем. Особое внимание уделяется повышенной агрессии не только у нормально развивающихся детей, но и при нарушениях развития, что, несомненно, требует своевременной корректирующей помощи.

Агрессия – это причинение вреда не только человеку или животному, но и любому неодушевленному предмету.

Существует много видов агрессии, давайте рассмотрим некоторые из них:

- Физическая. Когда совершается нападение на другого ребенка;
- Словесная. Проявление негативных эмоций;
- Направленная форма. Направленная против объекта или субъекта;
- Ненаправленная форма. Выражается в действиях, которые направлены на других лиц, а также в действиях (вспышках ярости, криков, топаний ногами и т.д.).

Сегодня можно с уверенностью отметить, что агрессивное поведение детей – это не просто тревожный признак, это значительная и серьезная психолого-педагогическая и социальная проблема.

Исследования и опыт В.З. Денискиной, Л. И. Плаксиной, В. А. Феоктистовой доказывают, что из-за патологии зрения можно отметить некоторые особенности эмоционального развития:

- недостаточность осмысления, чтобы понимать эмоциональные состояния и переживания других людей;
- неправильная интерпретация эмоций;
- малое представления слабовидящих детей о внутреннем мире других людей; – негативное отражение:
- неуверенность, беспокойство, импульсивность.

Импульсивность у таких детей может проявляться острее. Это особенно наблюдается во время занятий, они не знают, как регулировать свое поведение. В классе дети действительно хотят, чтобы их спрашивали, они вскакивают и кричат ответ. Или, наоборот, ребенок протестует, когда его спрашивают, когда он не поднял руку. «Я не поднял руку, и ты спрашиваешь меня», – говорит он. Он перебивает других, требует особого внимания к себе и настойчиво обращается к учителю, когда тот разговаривает с другими детьми. Кроме того, дети не могут следовать ответам своих друзей.

Изучением агрессивного поведения детей занимались как зарубежные исследователи, так и отечественные ученые. Некоторые из известных российских ученых, изучавших эту проблему, – Е.С. Бубнова, Е.Е. Копченова, А.А.Реан.

Было предложено множество разных способы и методы коррекции агрессивного поведения детей, но существует мало работ, специально посвященных коррекции такого поведения.

Таким образом, возникает противоречие между потребностью практической психологии для определения условий эффективной коррекции агрессивного поведения у дошкольников с нарушениями зрения и отсутствием теоретических исследований по представленной проблеме.

Доктор психологических наук В.В. Бойко провел сравнительный анализ уровня агрессивности детей с нарушениями зрения и слуха с использованием методики «определение интегральных форм коммуникативной агрессивности». Это позволяет определить, помимо тонких форм агрессивности и потребностей

в ней, и степень агрессивного заражения, и способность к подавлению, и способы переключения агрессивности.

Согласно результатам исследования, уровень агрессии у слабовидящих детей низкий – 74%. Это вызвано спонтанной агрессией и связано с неспособностью переключить агрессию на активность и неодушевленные предметы. Остальные 26% слабовидящих детей имеют повышенный уровень агрессии. Индекс агрессивности включает шкалу № 1 физической агрессии, шкалу № 3 раздражения и шкалу № 7 вербальной агрессии. В этих группах только 4% детей с нарушениями зрения.

Можно сделать вывод, что агрессия у детей с нарушениями зрения выглядит несколько иначе, чем у детей с другими нарушениями. Уровень агрессии не отличается от уровня агрессии детей с другими расстройствами.

Агрессивность формируется в раннем возрасте. Поэтому необходимо начинать профилактические и корректирующие воздействия с раннего возраста.

Для коррекции агрессивного поведения была разработана программа психокоррекции на основе работ следующих авторов: И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой, В.В. Петрусинского, К. Рудестама, Л.М.Семенюк.

Этапы программы психокоррекции:

1. На этапе образования проводятся беседы с людьми с ограниченными возможностями и проводятся лекции. Этот этап включает в себя три занятия;

Цель: дать людям с нарушениями зрения представление об агрессии, агрессивном поведении, причинах таких действий и способах «борьбы» с агрессивными проявлениями в поведении.

2. Следующий этап – подбор игр, упражнения для снижения агрессивности, коррекция выбранных показателей.

Цель этого этапа – исправить психологические особенности личности.

Программа разработана таким образом, что, сохраняя цель конкретного урока, все остальное может варьироваться: задания, упражнения; материал, продолжительность урока. Каждый урок может длиться от 40 минут до 1,5 – 2 часов, в зависимости от эмоционального настроения участников, степени вовлеченности в процесс, проработки эмоциональных проблем и более конкретных задач каждого урока.

Часто члены семьи людей с нарушениями зрения испытывают трудности с общением с людьми с нарушениями зрения, особенно если у человека повышенная агрессивность.

Первые проявления агрессивности у ребенка видны уже на третьем месяце его жизни: он стучит ногами, бьет руками и пытается привлечь к себе внимание. Родители реагируют в этой ситуации по-разному. Но есть крайности, которые могут привести к тому, что ребенок станет агрессивным: родители сразу выполняют все требования ребенка, родители вообще не обращают на это внимания. Но даже при адекватной реакции родителей на такую активность маленького ребенка, направленную на достижение желаемого, агрессивный ребенок может вырасти.

В ситуации, когда его потребности не удовлетворяются, ребенок реагирует негативными эмоциями. Это может быть гнев, страх, страх. Чтобы восстановить психологический комфорт, ребенку необходимо либо изменить ситуацию в нужном направлении, либо восстановить свое эмоциональное равновесие. Контролируемые механизмы психологической защиты у детей еще не сформированы. Поэтому дети склонны что-то менять, и часто из-за агрессии. Когда такое поведение ребенка вызывает неодобрение у взрослых, ребенок учится контролировать свою агрессию. Развитие внутреннего контроля часто проходит через процесс идентификации – желание выступать в качестве заместителя.

Некоторые правила и принципы взаимодействия с инвалидом по зрению с повышенной агрессивностью:

- 1) При общении с ребенком необходимо быть дружелюбным, спокойным;
- 2) Уделяйте такому человеку достаточно внимания, чтобы он никогда не чувствовал себя забытым, покинутым;
- 3) Необходимо проанализировать его причины, выявить трудности, с которыми они сталкиваются, устранить их, если это возможно;
- 4) Проявляйте привязанность и заботу как можно чаще.;
- 5) Старайтесь поддерживать атмосферу открытости и доверия в вашей семье;
- 6) Поделитесь своими чувствами и слабостями с человеком;
- 7) Даже если у человека с полной потерей зрения должны быть свои собственные обязанности, у него должно быть чувство ответственности;
- 8) Любая физическая агрессия должна быть строго запрещена;
- 9) Теплая эмоциональная атмосфера домашнего общения, душевный комфорт способствуют снятию тревоги.

Поэтому формирование агрессивного поведения у детей во многом зависит от взрослых, которые их окружают: от их реакции на поведение детей, от личного примера взрослых.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Дмитриева А.В., Алексеева Н.А. Проявление агрессии у детей с нарушениями зрения // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2016. <https://scienceforum.ru/2016/article/2016025163>
2. Тришина Е.В. Детская агрессивность и способы её коррекции / Статья. 2017. [https://www.b17.ru/article/detskaja\\_agressivnost/](https://www.b17.ru/article/detskaja_agressivnost/)
3. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л.И. Плаксина.– Челябинск: Издательство Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. 254 с. <https://docplayer.com/73295649-L-a-druzhinina-l-b-osipova-l-i-plaksina.html>

© Е.А. Егорова, 2022- 03

**Е. Г. Епимахова,  
Т.В. Слюсарская**  
*Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого  
г. Тула, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы актуальности изучения самооценки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, осуществлен анализ научных подходов к определению понятия «самооценка» и его видов, составлена и апробирована диагностическая программа по выявлению уровня самооценки у старших дошкольников с нарушением зрения.*

***Ключевые слова:** самооценка, уровень самооценки, нарушение зрения, дети старшего дошкольного возраста.*

**E.G. Epimahova,  
T.V. Slyusarskaya**

## **FEATURES OF SELF-ESTEEM IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT**

***Abstract.** The article discusses the relevance of studying self-esteem in older preschool children with visual impairment, analyzes scientific approaches to defining the concept of «self-esteem» and its types, compiled and tested a diagnostic program to identify the level of self-esteem in older preschoolers with visual impairment.*

***Keywords:** self-esteem, self-esteem level, visual impairment, older preschool children.*

На сегодняшний день в мире существует устойчивая тенденция к росту числа детей дошкольного возраста с различными нарушениями зрительного анализатора. Таких детей отличают особенности не только в познавательной сфере, но и в эмоционально-волевой.

Одной из актуальных тем в специальной психологии и педагогике является проблема становления самооценки личности. Правильно сформированная самооценка выступает не только как знание самого себя или сумма отдельных характеристик, а как определённое отношение человека самого к себе. Она позволяет сохранять устойчивость личности вне зависимости от постоянно меняющихся условий, оставаться в любой ситуации самим собой.

Важность формирования самооценки детей обуславливается тем, что в обществе возрастает роль социально значимой активности личности, которая

предполагает её высокую сознательность и требовательность как к другим людям, так и к самому себе. Конечно же, самооценка ребёнка дошкольного возраста играет важную роль в дальнейшем развитии личности: в сознательном усвоении норм поведения и следовании положительным образцам. Для психологов и педагогов становится более очевидным влияние самооценки дошкольника на его поведение и межличностные контакты. Поэтому именно в период дошкольного детства так важно заложить необходимый фундамент для формирования адекватной самооценки.

В настоящее время в психологии существует большое количество различных точек зрения на определение сущности самооценки. Это связано с тем, что учёные по-разному определяют отношение этого психологического феномена к личности и самосознанию. Л.С. Выготский трактует самооценку как ядро самосознания личности, выражающееся в обобщенном и устойчивом отношении личности к самому себе, достигающееся путем соотнесения суждений о себе со своими моральными критериями, зависимое от социальной ситуации развития индивида и влияющее на его деятельность [3].

Анализ подходов проблемы самооценки находим как в трудах зарубежных, так и отечественных психологов. Разработка данной проблематики представлена в исследованиях Р. Бернса, У. Джеймса, Э. Эриксона, К. Роджерса и других, а также в работах отечественных педагогов и психологов: Л. С. Выготского, Л. В. Бороздиной, Т.М. Прихожан, С.Я. Рубинштейн и других. Авторы раскрывают специфику проявления самооценки, ее механизмы, онтогенетические особенности формирования, роль в межличностном взаимодействии.

После изучения психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме были выделены критерии самооценки у старших дошкольников:

- 1) Общая способность к самооцениванию;
- 2) Реалистичность самооценки;
- 3) Обоснованность самооценки;

На основе совокупности выделенных критериев были определены уровни развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: низкий, средний и высокий, которым соответствуют следующие виды самооценки: заниженная, адекватная и завышенная.

Адекватная самооценка – это объективное отражение собственной личности, которое позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Она позволяет формировать самокритичность и требовательность к себе, уверенность в своих силах и определенный уровень притязаний, который носит устойчивый характер и зависит от того, чем занимается ребенок и насколько для него это значимо. Дети с адекватной самооценкой более обоснованно и менее категорично прогнозируют свое будущее [1].

Неадекватная самооценка, наоборот, приводит к искажению уровня притязаний, общей конфликтности субъекта с окружающей действительностью, а иногда даже к девиантному поведению. К характерным особенностям детей, обладающих завышенной самооценкой, можно отнести переоценку своих



возможностей и результатов деятельности, выбор неадекватных возможностям задач, высокомерие, бестактность и чрезмерная самоуверенность. [2].

Для изучения уровня самооценки были подобраны следующие методики:

- опросник «Какой я?» (О.С. Богданова), целью которого является выявление общей способности к самооцениванию,
- методика «Самооценка дошкольника» Т.В. Драгуновой, направленная на выявление уровня обоснованности самооценки,
- методика «Изучение самооценки детей в разных видах деятельности» (Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) для выявления уровня реалистичности самооценки,
- проективный рисуночный тест «Автопортрет», адаптированный Р. Бернсом,
- методика «Лесенка» В.Г. Щур для определения уровня обоснованности самооценки.

Исследование, в котором приняла участие группа из 5 человек старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, было проведено на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр ППСС» г. Тулы.

В ходе констатирующего этапа данного исследования было выявлено, что на начальном этапе практического исследования средний уровень сформированности самооценки наблюдается у 1 ребёнка (20%), у остальных 4 детей – высокий уровень (80%). В отдельных методиках были результаты, соответствующие заниженной или адекватной самооценке, но по итогу всех оценок был сделан вывод о том, что для четырёх детей требуются коррекционно-развивающие занятия, направленные на формирование адекватного уровня самооценки.

Результаты диагностического этапа исследования показывают, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения преобладает завышенная самооценка. Полученные нами в ходе диагностического обследования данные, подтвердили актуальность темы и были учтены при разработке методических рекомендаций по формированию адекватной самооценки у исследуемой категории детей.

По результатам диагностического этапа исследования была определена дальнейшая коррекционная работа. Мы посчитали возможным включить в данный процесс работу с художественными произведениями писателей Тульской области: И.А. Бунина, В.В. Вересаева, В.Л. Жуковского, Н.С. Лескова, Л.Н. Толстого и других.

Нами были отобраны произведения о Тульских богатырях – «Задонщина», «История Города Тулы» Абрама Антонова, «Рассказы для детей» Л.Н. Толстого, «Антоновские яблоки» И. А. Бунина, «Левша» Н. С. Лескова, «Невыдуманные рассказы для детей» В.В. Вересаева и др.

Именно через произведения художественной литературы ребёнок получает знания о человеке, его чувствах и проблемах, учится понимать внутренний мир героев, сопереживать им. Восприятие художественной

литературы оказывает благоприятное воздействие на развитие эмоциональной сферы детей, а сам процесс ознакомления с тем или иным произведением создаёт реальные психологические условия для формирования адекватной самооценки дошкольника. Мы посчитали возможным применить следующий алгоритм работы с литературным произведением, направленный на: чтение произведения; далее осуществление бесед о прочитанном; рассматривание иллюстраций; игры-беседы детей с персонажами; небольшие этюды на выражение эмоций у детей; игры-драматизации по содержанию художественных произведений; установление взаимосвязей между идеей произведения и имеющимся жизненным опытом дошкольника.

Использование данной формы работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения следует рассматривать не только как интересное времяпровождение, но и как важное средство развития в ребёнке понимания собственного внутреннего мира, своих чувств и эмоций, действенный способ снятия тревожности и воспитания уверенности в себе и своём будущем.

Прибегая к помощи произведений художественной литературы, можно помочь ребёнку научиться преодолевать негативные аспекты формирующейся личности.

Таким образом, после проведения диагностического исследования, целью которого было выявить уровень сформированности самооценки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, была разработана и апробирована коррекционная программа, направленная на формирование адекватного уровня самооценки у исследуемой категории детей. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов данного исследования позволил сделать вывод об эффективности работы с художественной литературой в целях развития адекватного уровня самооценки у старших дошкольников с нарушением зрения.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Бахолдина В.Ю., Ступина К.С., Ковылин В.А. Конституциональный тип и самооценка у детей и подростков // Вестник Московского университета. Серия 23. Антропология. 2010. №2. С.44-54.
2. Васягина Н.Н. Актуальные проблемы психологии личности: Сборник научных трудов. Екатеринбург: УрГПУ, 2004. 119с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Милонов Н. А. Русские писатели и Тульский край.- Тула. Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н.Толстого, 2002. 574 с.
5. Пахомов В. Ф. Тульский край в литературе и искусстве. Тула: Пересвет, 2001. 527 с.

© Е.Г.Етимахова, Т.В. Слюсарская, 2022-03

## **АГРЕССИЯ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ**

***Аннотация.** В данной статье агрессия рассматривается как фактор, препятствующий успешной социально-психологической адаптации младших школьников, существует прямая зависимость между этими двумя составляющими. Показано, что психологическое сопровождение социально-психологической адаптации детей особенно важно именно в период младшего школьного возраста.*

***Ключевые слова:** младшие школьники, агрессия, социально-психологическая адаптация, социализация.*

**V.A.Kalganova**

## **AGGRESSION IN THE BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH A LOW LEVEL OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION**

***Annotation.** In this article, aggression is considered as a factor hindering the successful socio-psychological adaptation of younger schoolchildren, there is a direct relationship between these two components. It is shown that psychological support of socio-psychological adaptation of children is especially important during primary school age.*

***Keywords:** junior schoolchildren, aggression, socio-psychological adaptation, socialization.*

Проблема обучения и воспитания детей с задержкой психического развития приобретает все большую популярность (Н.Л. Белопольская, Л.О. Бадалян, О. Журбина, Н. Краснощекова, М.И. Мамайчук и др.) Рост проявлений агрессии среди детей младшего школьного возраста с ЗПРвозможен в силу незрелости личности в целом, нарушений эмоционально-волевой сферы, а также, в связи с переходом ребенка в новые социальные отношения.

Социально-психологическая адаптация представляет процесс приспособления ребенка к новым видам деятельности, отношениям, требованиям, новой системе социальных условий и режиму жизнедеятельности. Адаптация к условиям начальной школы представляется особым и сложным периодом в жизни ребенка. Школьники осваивают новую социальную роль ученика, появляются новые межличностные отношения с одноклассниками, учителями, изменяется социальное окружение, наконец, меняется образ жизни.

Поступление ребенка в школу, совпадает по времени с возрастным кризисом развития, является переломным моментом его социализации и представляет собой серьёзное испытание его адаптационных возможностей. Одни дети это испытание выдерживают вполне успешно. Для других новая социальная ситуация их развития становится ситуацией риска.

Первый год обучения в школе является наиболее сложным периодом жизни ребенка, так происходит смена привычного динамического стереотипа. Не случайно, именно первый класс, относят к одному из переломных периодов детства. При наличии уже имеющихся хронических соматических заболеваний, стресс, сопутствующий данному этапу жизни ребенка, способствует ухудшению морфофункциональных показателей организма первоклассников. Следствием длительного переживания стрессующего фактора является развитие у детей последующего синдрома дезадаптации.

Вне всякого сомнения, проблема благоприятной социально-психологической адаптации детей к среде школьного обучения является важнейшей для системы образования. Рассматривая проблему социально-психологической адаптации, стоит отметить необходимость учета особых образовательных потребностей обучающихся различных групп, а именно: детей с ограниченными возможностями здоровья, одаренных учеников, соматически ослабленных школьников, тревожных обучающихся, детей с трудностями в освоении образовательных программ, школьников с нарушениями поведения и др. В современных условиях существует множество объективных причин, которые влияют на качество социально-психологической адаптации младших школьников: слабая готовность к школьному обучению, трудности социального взаимодействия и коммуникации и многое другое. В этом аспекте представляют интерес работы таких ученых как: М.Р.Битянова, Т.А. Власова, Л.С.Выготский, Т.Н.Захарова, М.Ю.Кондратьев, Л.И.Колодийченко, А.Н.Леонтьев, А.А.Семенов и др.

При переходе из детского сада в школу учащиеся испытывают определенный стресс. Задача педагогического коллектива сделать данный период в жизни ребенка максимально комфортным. Очень важно помочь ребенку сохранить на этом этапе накопленный позитив, уберечь от неудач, негативного отношения к жизни. На современном этапе модернизации образования назрела необходимость обратить внимание на развитие личности ребенка, его интересов и способностей, на создание ситуации успеха в обучении. На протяжении периода адаптации общее состояние, поведение и работоспособность детей неустойчивы. Почти у всех учащихся наблюдается двигательное возбуждение, или наоборот, заторможенность, вялость, различные жалобы. Если не компенсировать нагрузки на ребенка в школе – последует утомление, переутомление и даже срыв здоровья.

Необходимо отметить, что дети с задержкой психического развития приходят в школу, будучи неготовыми к освоению учебной деятельности. Из-за нарушений в работе центральной нервной системы, младшие школьники с ЗПР тяжелее переносят школьные нагрузки, у них отмечается повышенная утомляемость, а также проблемы с усвоением режимных требований. Особенно

тяжело им дается соблюдение общепринятых норм и правил поведения в учебном заведении. Младшие школьники с ЗПР не способны к анализу ситуаций взаимодействия, им трудно понимать собственное поведение, а особенно поведение других людей, поэтому при возникновении сложных ситуаций в общении дети могут проявлять агрессивность, грубость и конфликтность [1].

Изучение социально-психологической адаптации детей особенно важно именно в период младшего школьного возраста, так как именно на этом возрастном этапе ребенок начинает осознавать отношения между ним и окружающими, также существует прямая связь между данными аспектами, то есть чем сильнее проявления агрессии, тем ниже социально-психологическая адаптация младших школьников. В настоящее время проблеме социально-психологической адаптации младших школьников посвящены многочисленные теоретические исследования. Так С.О. Ларионова, отмечает, что социально-психологическая адаптация в младшем школьном возрасте характеризуется противоречием между положительным самовосприятием и эмоциональным дискомфортом.

Т.М. Ташина указывает, что от взаимоотношения педагога и ученика зависит не только социальная, но и психологическая адаптация первоклассника. В связи с поступлением в школу, педагог является неким авторитетом для ребенка, который отодвигает на второе место даже авторитет родителей [3]. Л. П. Баданина говорит о том, что в формировании взаимоотношений и продуктивной деятельности между детьми, а так же самого отношения к школе и педагогическому коллективу, важную роль, на этапе социальной адаптации к школе, играет не только школьный педагогический коллектив, но и родители первоклашек. В поддержании у первоклассника «внутренней позиции школьника» неоценимая роль принадлежит родителям. Их серьезное отношение к школьной жизни ребенка, внимание к его успехам и неудачам, терпение, обязательное поощрение стараний и усилий, эмоциональная поддержка помогают первокласснику почувствовать значимость своей деятельности, способствуют повышению самооценки ребенка, его уверенности в себе. Работая с детьми и их родителями в период адаптации, неоднократно приходится задаваться вопросом: как сделать этот сложный процесс менее травматичным и более продуктивным? Мы говорим о периоде адаптации, понимая при этом, что адаптировать нужно не только маленьких, но и взрослых людей. Поэтому задача психолога и педагогов является комплексной и непростой.

Самое главное, что может сделать семья школьнику, – научить его воздерживаться от развлечений в урочное время, почувствовать, что значит «делу время потехе час», брать ответственность на себя, научить управлять своей волей, и принять эти требования как неизбежные и необходимые. В условиях семьи ребенок обретает новое место: он ученик, ответственный человек, с ним должны советоваться и считаться.

Важно сказать, что указанная выше информация об особенностях протекания адаптации к школьному обучению и методические рекомендации родителям будут полезны в практической деятельности психолога.

О связи агрессии и социально-психологической адаптации существует множество мнений различных авторов. Л.Б. Филонов считает, что в ранний период взросления человека агрессия способствует адаптации ребенка, а в более позднем выступает маркером неблагополучной социальной адаптации, А.А. Налчаджян отмечал, что агрессию можно рассматривать как защитный механизм адаптации.

Таким образом, проанализировав вышесказанное, можно сделать вывод о том, что:

1. Младший школьный возраст является наиболее перспективным для обеспечения благоприятной социально-психологической адаптации к образовательной среде. Социально-психологическая адаптация младших школьников с ЗПР связана с процессами активного приспособления к принятым в обществе правилам и нормам поведения, показателями успешной социально-психологической адаптации младших школьников с ЗПР к условиям школьной жизни, являются: сформированность адекватного поведения, установление доверительных взаимоотношений как со сверстниками, так и с педагогическим коллективом, а так же освоение навыков социально значимой деятельности.

2. Успешное предупреждение и предотвращение деструктивных проявлений в поведении достигается с помощью создания целенаправленной программы психологического сопровождения, учитывающей возрастные индивидуально-типологические особенности младших школьников, которые являются важнейшим условием совершенствования учебной деятельности детей с ЗПР и их социализации в целом, следовательно чем меньше будут проявления агрессии в поведении младших школьников, тем уровень социально-психологической адаптации значительно станет выше.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Калганова В.А., Кацера А.А. Коррекция проявлений агрессии у младших школьников с задержкой психического развития // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2021». [Электронный ресурс] – М.: Макс Пресс, 2021.

2. Папулова Е.Г. Социальная адаптация первоклассников к условиям школьной жизни // Молодой ученый. 2014. №4. С.1057-1060.

3. Ташина Т.М. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению. // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2014. № 1. С.116-120.

4. Павлова А.С. Психологическая готовность к школе первоклассников с задержкой психического развития как условие их адаптации к новой социальной ситуации развития // Социально-психологическая поддержка адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде. 2011. № 5. С. 95-99.

© В.А. Калганова, 2022-03

## **КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

***Аннотация.** В данной статье говорится о том, что хотя биологически осмысленный страх выполняет в жизни защитную и адаптивную функции, он может и не иметь данных позитивных функций, и тогда это становится сигналом личностного неблагополучия. А у большинства детей с нарушением зрения отмечается повышенный уровень страха. Описываются коррекционные технологии по борьбе со страхами.*

***Ключевые слова:** коррекционные технологии, страхи, старшие дошкольники с нарушением зрения.*

**E. S. Kononykhina**

## **CORRECTIONAL TECHNOLOGIES TO OVERCOME FEARS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISION IMPAIRMENT**

***Annotation.** This article talks about the fact that although biologically meaningful fear performs protective and adaptive functions in life, it may not have these positive functions, and then it becomes a signal of personal trouble. And most visually impaired children have an increased level of fear. Corrective technologies to combat fears are described.*

***Keywords:** correctional technologies, fears, older preschoolers with visual impairment.*

Проблема страхов актуальна в любое время. Для человека как биологического существа возникновение страха не только целесообразно, но и полезно. Во-первых, страх мобилизует силы человека для активной деятельности, что часто бывает необходимо в критических ситуациях. Во-вторых, страх способствует лучшему запоминанию опасных или неприятных событий, что немаловажно в воспитании детей, приобретении ими опыта, необходимого для жизни [2, с. 17].

Детские страхи – это обычное явление для детского развития. Страх, как и другие неприятные переживания не является однозначно «вредным» для ребенка. Любая эмоция выполняет определенную функцию и позволяет ориентироваться в окружающей его предметной и социальной среде. Так, страх защищает человека от излишнего риска, регулирует деятельность, поведение,

уводит от опасностей, возможности получения травмы. В этом проявляется охранительная функция страхов. Страх, как любое переживание является полезным, когда выполняет свои функции, а потом исчезает, но когда страх не исчезает долгое время, или у ребенка содержится большое количество страхов, то здесь можно говорить о предневротическом состоянии ребенка, что в свою очередь может перейти в невроз страха, что является патологическим состоянием, при этом у ребёнка возникает состояние психического напряжения, скованности, поведение становится более пассивным, вместо непосредственности и открытости развивается отгороженность, замкнутость [3, с. 4].

Проблема борьбы со страхами приобретает особую актуальность. Дети с нарушением зрения требуют особого внимания. Сравнение детей с нарушенным зрением и с нормой развития говорит о том, что у первых наблюдаются нарушенное развитие психологического опыта, вызванное ограниченным сенсорным опытом, отставание в сроках формирования психических функций и качественные отклонения в развитии психической деятельности в целом.

Сложившаяся экономическая и социальная ситуация в нашей стране обусловила повышение уровня тревожности и страхов как у взрослых, так и у детей. Особенно к этому чувствительны дети, имеющие затруднения в своем развитии, как психологические, так и физические. Частичная сенсорная изоляция, безусловно, сказывается на эмоциональном развитии слабовидящего ребенка.

Коррекция страхов представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи.

Для избавления детей от страха, не связанного с глубинными поражениями личности (т.е. страха как нарушение эмоциональных процессов) можно использовать ряд коррекционных технологий.

*Технология музыкального воздействия.* Данными методики предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного ведущего фактора воздействия, так и как дополнение к другим коррекционным методам для усиления их воздействия и повышения эффективности. Технология музыкального воздействия очень эффективна в коррекции страхов, возникших у детей по разным причинам. Музыкальные сеансы позволяют создать условия для эмоционального диалога часто даже в тех случаях, когда другие способы исчерпаны. Контакт с ребенком с помощью музыки безопасен, ненавязчив, индивидуализирован, снимает страхи, напряженность. Музыка помогает ребенку расслабиться. Специально подобранные мелодии помогают ребенку сосредоточиться на создаваемых образах, почувствовать мышечное расслабление, синхронизировать дыхание. Расслабившись, ребенок выстраивает с помощью психолога приятные ему образы, «оживляет» позитивные воспоминания, которые помогут ему справиться с имеющимися страхами или напряжением по какому-либо поводу.



*Арт-технологии.* В данном методе обсуждение и решение психологических трудностей и проблем детей происходит на фоне игровой деятельности. В арт-технологии детям предлагаются разнообразные занятия изобразительного и художественно-прикладного характера, которые направлены на активизацию общения со специалистом или в группе в целом для более ясного, тонкого выражения своих переживаний, проблем, внутренних противоречий, с одной стороны, а также творческого самовыражения – с другой. Задача арт-технологии – возбудить у человека активность, направленную на реализацию его предельных творческих возможностей. Упор в технологии делают на творческую активность, на способность создавать и самостоятельно созидать. Главным условием всех занятий является их понятность и безопасность для детей, доступность материалов и привлекательность.

Одним из средств, с помощью которых преодолеваются страхи, является творчество. Воздействие на страхи через искусство основано на простой закономерности: страх можно победить, работая с ним символично – нарисовав его, изобразив его с помощью действий, составив его из деталей и т.п.

У детей, в отличие от взрослых, существует теснейшая связь телесного и духовного. Взрослый постоянно контролирует свои аффекты, а дети моментально демонстрируют свои чувства. Поэтому в своем творчестве дети, не задумываясь, рисуют и играют так, как чувствуют, не пытаясь проанализировать это с точки зрения эстетики и этики. Творчество естественно вплетается в жизнь ребенка, являясь неотъемлемой частью его развития частью его развития. В творчестве отражается то, что его волнует, то, что для него важно. Открывая мир, ребенок начинает отражать его в своем творчестве.

Искусство соединяет первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается, поэтому арт-технология может быть прекрасным оружием в борьбе с детскими страхами.

Также в работе со страхами рекомендуется использовать следующие виды деятельности: изобразительную и игровую.

*Изобразительная деятельность* – деятельность, связанная с развитием изобразительного творчества, в первую очередь, рисования. Решение разнообразных проблем с помощью изобразительного искусства очень популярно и доступно многим. Ребенок, который очень боится своих страхов, может избавиться от них посредством применения изобразительной деятельности. Он может нарисовать свой страх, а на повторном занятии ребенку предлагают подумать и изобразить на обратной стороне этого же листа, как он не боится данного страха. Таким образом, бессознательный страх выводится на уровень сознания, и, размышляя над своим страхом, ребёнок может от него избавиться. Если же дети отказываются рисовать на обратной стороне листа, говоря, что страх очень сильный и он не знает, как от него избавиться, то можно взять лист и разорвать его, сказав при этом: «Вот видишь, от чудища осталась лишь небольшая кучка пепла. Сейчас мы ее сдуем, и от него вообще ничего не останется».

Какие еще манипуляции можно проделать со страшным страхом? Дорисовать «смешной» элемент, защитного объекта, дать страшилке сюрприз. Можно его скомкать, разрезать, выбросить, закрасить (но необходимо следить за тем, чтобы ребенок закрашивал не самого себя, а того, кто причиняет ему зло). Очень часто дети уносят с собой уже нестрашных, добрых чудиков для дальнейшего отреагирования.

*Игровая деятельность* может отлично использоваться для работы с детскими страхами. Игровая деятельность – метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, в основу которого положен свойственный ребенку способ взаимодействия с окружающим миром – игра. Игра – способ выражения чувств, познания и моделирования окружающей ребенка действительности. Это движение, радость общения, проигрывание различных сюжетов и моделей поведения, а также многократное их переживание. Игра для ребенка – основная деятельность, поэтому он живет, играя. В психологически направленных играх самое главное – снять ту скованность, которая возникла под воздействием страха. Застенчивым и неуверенным в себе ребятам психологически направленные игры помогут раскрепоститься, осознать себя важным членом команды, почувствовать свою значимость [1, с. 50 – 54].

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Ветошева В. И., Третьякова Т. М., Макарова А. А. Рекомендации по борьбе со страхами и оптимизации тревожного состояния детей дошкольного возраста – Сыктывкар: ГОУДПО «КРИРО», 2020. – 156 с.
2. Ильин Е. П. Психология страха – СПб: «Питер», 2017. – 252 с.
3. Тапилина О. В. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста средствами игротерапии: дис. кандидата психологических наук. Москва, 2002. 170 с.

© Е. С. Кононыхина, 2022-03

**И.Н. Локтева,  
О.А. Чичушкина**  
МДОУ «ЦРР-д/с №160»  
г. Магнитогорск, Россия

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.** В последние годы становится все больше детей с нарушениями психоэмоционального развития, к которым относится эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, что приводит к трудностям во взаимоотношении с окружающими.*

***Ключевые слова:** Эмоциональное благополучие ребенка, развитие предметно пространственной среды, игровые приемы, ранний возраст.*

**I.N. Lokteva,  
O.A. Chichyshkina**

## **DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN YOUNG CHILDREN**

**Annotation.** In recent years, there are more and more children with disorders of psycho-emotional development, which include emotional instability, hostility, aggressiveness, anxiety, which leads to difficulties in relationships with others.

**Key words:** Emotional well-being of the child, development of the object-spatial environment, game techniques, early age.

Ранний возраст является самым важным и ответственным этапом жизни ребенка, так как в это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, происходит активное взаимодействие с окружающим миром. Известно, что гармония личности маленького ребенка возможна при условии гармоничного развития двух основных сфер его психики-интеллектуальной и эмоциональной [3].

По мнению ученых, дошкольный возраст относится к так называемым критическим периодам жизни ребенка [7]. Академик Ю.Вельтищев связывает это с тем, что в этом возрасте происходит бурное нарастание силы и подвижности нервных процессов, формируется высшая нервная деятельность. Нервные процессы отличаются быстрой истощаемостью, поэтому эмоциональное перенапряжение сопряжено с ростом частоты пограничных состояний и невротических реакций. Педагоги часто сталкиваются с такими проявлениями в поведении детей, как частая смена настроения, повышенная раздражительность, утомляемость. Дети грызут ногти, крутят волосы, плохо засыпают, много и бесцельно двигаются. В раннем возрасте это наиболее часто

встречается, так как дети в это время проходят период адаптации к условиям детского сада [1].

В раннем возрасте умственное развитие неотделимо от развития эмоциональной сферы ребенка. Доминирующее восприятие в раннем возрасте аффективно отражено. Ребёнок эмоционально реагирует на то, что непосредственно воспринимает [6].

Развитие эмоциональной сферы зависит от характера общения ребенка с взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми преобладают мотивы сотрудничества. Общение с другими детьми в раннем детстве только появляется и не становится полноценным. Дети наблюдают друг за другом, начинают пристально интересоваться друг другом, обмениваться игрушками, пытаются продемонстрировать друг другу свои достижения. Развитие эмоциональной сферы ребенка раннего возраста тесно связано с появлением самопознания. В два года малыш начинает узнавать себя в зеркале, что является простейшей формой самосознания. В дальнейшем называет себя по имени и к 3 годам появляется местоимение «Я». Также у ребенка появляется первичная самооценка – «Я хороший». Это чисто эмоциональное образование и не содержит реальных компонентов. То есть к концу третьего года под влиянием возрастающей самостоятельности происходит осознание себя как источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей [4].

Из всего выше сказанного можно сделать выводы:

1. Развитие эмоциональной сферы происходит в процессе роста ребенка.
2. В процессе роста ребенка меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими, развивается способность осознавать и контролировать свои эмоции.
3. Сама по себе эмоциональная сфера не может развиваться.

В нашей группе для развития эмоциональной сферы у детей раннего возраста. Мы, прежде всего, создали комфортную предметно пространственную среду. И прежде всего, разработали структуру эмоционально развивающей среды. В нее вошли пять компонентов:

1. Отношения между участниками совместной жизнедеятельности – т. е. эмоционально-поддерживающий компонент среды;
2. Режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в группе детского сада, т. е. эмоционально-стабилизирующий компонент среды;
3. Внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и пр.) т. е. эмоционально-настраивающий компонент среды;
4. Организация занятости детей – игры, занятия, сюрпризные моменты, т. е. эмоционально-активизирующий компонент среды;
5. Проведение психо-гимнастических упражнений с детьми, или эмоционально-тренирующий компонент среды [5].

При построении предметно пространственной среды мы, прежде всего, учитывали принцип комфортности и эмоционального благополучия детей и взрослого. Чтобы ребенку было комфортно в группе нами был создан «Уголок уединения», где ребенок может уединиться и отдохнуть.

В раннем возрасте проявляются артистические способности. Театр – всегда игра, сказка, чудо, волшебное действие с красочными персонажами и увлекательным сюжетом.

Кукольный театр способствует развитию творческих способностей детей. Создаёт соответствующий эмоциональный настрой, раскрепощает ребенка. Повышает уверенность в себе. Кукла помогает установить контакт с ребенком, особенно если он закрепощен, эмоционально «зажат», боится незнакомых людей.

Для представлений в своей практике активно используем известные русские народные сказки «Колобок», «Два веселых гуся», «Теремок» и др.

Руками педагогов нашей группы созданы такие виды театров, как пальчиковый «Колобок», театр камней «Теремок», «Репка». Дети вместе с педагогом инсценируют ту или иную сказку. При этом очень развивается эмоциональная сфера ребенка, развивается его воображение и речь.

Игра является одним из наиболее эффективных методов развития эмоциональной сферы личности ребенка раннего возраста. Она естественно вписывается в жизнь детей и на правах ведущей деятельности способна осуществлять позитивные изменения в эмоциональной и других сферах личности. В уголке сюжетно-ролевых игр маленькие детишки очень любят играть как самостоятельно, так и с взрослым. Очень много эмоций дети испытывают в таких играх как «Дом»- когда укачивают куколку спать, купают или угощают гостей разными вкусностями. Также маленькие дети с большой охотой берут на себя роль врача в сюжетно ролевой игре «Больница» и роль парикмахера в «Парикмахерской». Мальчики любят играть в машинки в уголке «Шофер». С удовольствием катают машины [2].

Так же в своей работе для развития эмоциональной сферы детей мы используем игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт, игры драматизации, коммуникативные игры, дидактические игры.

В уголке опытно – экспериментальной деятельности проводя разнообразные опыты с водой, сажая лук и бобовые, любясь результатами своих опытов, маленький ребенок испытывает массу положительных эмоций. Опытно – экспериментальная деятельность способствует и снятию эмоционального напряжения.

Эмоционально благоприятным фактором является и создание музыкального фона в группе. В своей работе мы часто используем колыбельную музыку при засыпании детей. Такая музыка снимает эмоциональное напряжение и позволяет ребенку побыстрее заснуть. Так же мы слушаем детские песенки и потешки. Очень нравятся детям и музыкальные планшеты, и музыкальные книжки. Все это благоприятно влияет на детей. Способствует быстрому запоминанию произведения, развивает воображение, мышление и, конечно же, речь [8].

И, конечно же, самым лучшим средством для снятия эмоционального напряжения является физическая нагрузка. Самую высокую физическую нагрузку дети получают на занятии по физкультуре. Дети очень любят играть в игры, и при этом наблюдается самый высокий эмоциональный подъем.

Изобразительная деятельность в раннем возрасте имеет художественно-образную основу. Создание образа связано с проявлением разнообразных чувств, эмоций. Воспитание у детей эмоционального отношения к изображаемым явлениям необходимо, так как процесс рисования, лепки не только передача отдельных черт, свойств, но и момент активного вхождения в образ, когда перед ребенком как бы оживают мазки, линии, формы.

Это правда!

Ну что же тут скрывать?

Дети любят, очень любят рисовать.

На бумаге, на асфальте, на стене

И в трамвае на окне!

Э. Успенский.

Особенно детям раннего возраста нравятся нетрадиционные техники рисования (рисование с использованием яблока, рисование вилкой, рисование манкой и гречкой на подносе). Этот процесс вызывает у ребенка запредельные эмоции. Ребенок осваивает один из доступных и приятных для него способов снятия эмоционального напряжения.

Создание комфортной обстановки в группе. Правильное построение предметно-пространственной среды обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 3-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
2. Игровые занятия с детьми от 1 до 3 лет: Методическое пособие для педагогов и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.
3. Кувшинова И. А., Новожилова Д. А., Чернобровкин В. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 179-187. <https://doi.org/10.23951/2307612720222179187>
4. Психология ребенка. СПб.: Питер, 2003. – 160 с.
5. Самые маленькие в детском саду. (Из опыта работы московских педагогов) / Авт.-сост. В. Сотникова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2005. 136 с.
6. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов / автор составитель Кувшинова И.А. Магнитогорск : МГТУ, 2019. 96 с.
7. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Тупикина, Д.В., Бачурин, И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149. doi: 10.32744/pse.2020.1.10
8. Эмоциональное развитие детей: занятия в первой младшей группе, дидактические игры, работа с семьей/авт.-сост. О.А. Айрих. Волгоград: Учитель, 2010. – 134 с.

© И.Н. Локтева, О.А. Чичушкина, 2022-03

**М.А. Мамонова**

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

**Т.А. Мельникова**

учитель-логопед МБДОУ № 37  
г. Железногорск, Красноярский край, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация:* в статье представлена актуальность развития коммуникативных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста, особенности их формирования и комплексность подхода для решения этой задач; рассмотрена проблема формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе; проанализированы структурные элементы коммуникативной деятельности, понятия «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки», синонимичность понятий «общение» и «коммуникативные навыки».

*Ключевые слова:* коммуникативные навыки у дошкольников, дети с тяжелыми нарушениями речи, инклюзия, ребенок с ОВЗ.

**М.А. Mamonova,**

**Т.А. Melnikova**

## **FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOLERS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Abstract:* the article presents the relevance of the development of communicative skills in children with severe speech disorders of preschool age, the features of their formation and the complexity of the approach to solving this problem; the problem of the formation of communicative skills of older preschool children in psychological and pedagogical literature is considered; the structural elements of communicative activity, the concepts of «communicative skills» and «communication skills», synonymy are analyzed the concepts of «communication» and «communication skills».

*Keywords:* communication skills in preschoolers, children with severe speech disorders, inclusion, a child with disabilities.

приказ Министерства образования и науки России «Об утверждении и введении в действие ФГОС» от 17 октября 2013 года внесли существенные изменения в систему дошкольного образования. На сегодняшний день достижения дошкольного образования оформлены как целевые ориентиры, где преобладающее значение отдано не знаниевому компоненту (ЗУНы), а личностным чертам ребёнка. Способность к продуктивной коммуникации и взаимодействию причисляется к сквозным образовательным результатам, которые определяют успешность ребёнка и занимают ведущее место.

В настоящее время предпринимаются действенные меры по внедрению инклюзивного обучения, которое поможет предоставить детям с ОВЗ возможность получения образования в условиях общеобразовательных (массовых) учреждений. ФГОС ДО выдвигает задачу формирования целевых ориентиров и детьми с ОВЗ (ограниченными особенностями здоровья), для этих детей должны быть созданы специальные образовательные условия с целью «...разностороннего развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, адаптации в социуме»(2.11.2 п. 2).

Образование детей с ТНР (далее тяжелые нарушения речи) рассматривается как одно из первостепенных направлений современного образования, т.к. для этих детей коммуникация также является важнейшим фактором социализации и успешности в школе.

С возникновением инклюзивного образования в России все чаще дети с тяжелыми нарушениями речи оказываются в общеобразовательных дошкольных учреждениях. В процессе социальной адаптации в детских садах большую роль играет способность таких детей оперировать коммуникативными возможностями и социально-бытовыми навыками, требующимися в самообслуживании и повседневной деятельности.

Таким образом, проблема научного обоснования практического применения эффективных форм и методов педагогической работы по формированию коммуникативных навыков у детей с ТНР, особенно в условиях инклюзии, становится актуальной и своевременной. Коррекционная работа, по формированию коммуникативных умений детей с ТНР представляет собой *актуальной задачей* дошкольного образования и нуждается в грамотном методическом обеспечении. Характерные черты в развитии коммуникации оказывают неблагоприятное влияние на социализацию ребёнка с нарушением речи и особенно проявляются в старшем дошкольном возрасте. Важно их своевременно выявить и сделать объектом коррекционной работы.

При нормативном развитии становление речи и формирование коммуникативного поведения непосредственно взаимосвязаны. Основное позитивное влияние общения заключается в том, что оно способно ускорять ход развития детей. На всем протяжении дошкольного детства наблюдается динамика в развитии общения: от младшего к старшему возрасту у ребенка увеличивается потребность в общении со сверстниками.

Модернизация дошкольного образования предусматривает гуманизацию всей системы отношений: ребенок – ребенок, ребенок – воспитатель, ребенок –



родители и т.д. Переход к системе образования, ориентированной на ребенка, делает сохранность здоровья первоочередной задачей.

Исследования проблем общения доказывают, что оно служит установлению общности между людьми, координирует их совместную деятельность, служит средством познания и основанием сознания для отдельного человека, способствует самоопределению личности, без чего человек выпал бы из совместной деятельности и оказался бы вне человечества потеряннным и беспомощным.

Положение о ключевой роли общения в психическом развитии ребенка было разработано Л.С. Выготским, который постоянно отмечал, что «психологическая природа человека представляет собой общность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [1]. В работах Л.С. Выготского акцентируется взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый» в психическом развитии детей: «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше и, притом, сделать с пониманием, самостоятельно».

В психолого-педагогических исследованиях вопрос о соотношении понятий «умение» и «навык» решается спорно. В педагогике, частных методиках обсуждается вопрос о первичности или вторичности формирования умения по отношению к выработке навыка. Исследователями вычленяются первоначальные, первичные или элементарные умения и вторичные, развитые, совершенные или обобщенные умения. Первые являются начальными для образования навыков, вторые – развиваются на основе навыков и содержат их признаки.

Общение является сознательной, инициативной, самостоятельной деятельностью и, соответственно, предполагает наличие умений творческого, а не репродуктивного характера. Оно предусматривает умение разбираться в ситуациях общения и качествах партнера, осознанно подходить к планированию коммуникативной деятельности и в каждой конкретной коммуникативной ситуации использовать соответствующие способы. Поэтому коммуникативные умения разумно отнести к сложным, обобщенным.

Понятия «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки», которые мы встречаем в педагогической литературе, не являются синонимами, они имеют своеобразные существенные признаки, что отличает их друг от друга.

Умение – это осмысленное действие, которое получает свое выражение на основе знаний, которые у ребенка есть, но оно еще недостаточно отработано. В результате многочисленных закреплений это осознанное действие может трансформироваться в навык.

Навык – автоматизированный элемент сознательной деятельности, который появляется в результате многочисленных упражнений, закрепившийся способ действий.

Коммуникативные навыки дошкольников Е.О. Смирнова [3] трактует как осмысленные действия ребенка, при котором он может правильно строить свое поведение, управлять им исходя из целей общения.

В своём исследовании мы будем воспринимать термин «коммуникативные навыки», основываясь на два основных аспекта, которые можно выделить в этом определении. Во-первых, коммуникативные навыки – это осознанные коммуникативные действия детей, в основе которых лежит система знаний и освоенных умений и навыков, во-вторых, коммуникативные навыки – это еще и способность детей управлять своим поведением, применять в решении коммуникативных задач самые оптимальные приемы и способы действий.

По определению М.И. Лисиной [2] общение – это процесс взаимодействия людей, направленный на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Автор считает, что потребность в общении, характерная каждому человеку, заключается в желании познания самого себя и других людей. «Общение» и «коммуникативные навыки» рассматриваются как синонимы. В дошкольной педагогике преобладает именно эта точка зрения и является ведущей.

На основе вышесказанного стоит заметить, что в педагогической науке, в включая и дошкольную педагогику, проблема формирования коммуникативных умений и навыков не является достаточно разработанной.

Таким образом, новизна нашего исследования будет заключаться именно в выявлении педагогических, психологических и социальных факторов, препятствующих формированию коммуникативных навыков у детей с проблемами в развитии. А также в определении содержания внутреннего потенциала ребенка, который может быть реализован в условиях инклюзивного дошкольного учреждения.

Практическая значимость исследования будет состоять в разработке и апробации системы коррекционно-педагогических мер по развитию коммуникативных навыков у детей с ТНР в условиях инклюзивного образования, которая может быть использованы в детских садах комбинированного типа, а так же родителями, воспитывающими ребенка с ТНР и волонтерами, работающими с такими детьми.

Опираясь на психолого-педагогическую концепцию деятельности, мы рассмотрели данные умения как структурные элементы коммуникативной деятельности, являющиеся сложными по своей структуре, осознанными коммуникативными действиями.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
2. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Академия, 1997. – 384с.
3. Смирнова, О.Е., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

© М.А.Мамонова, Т.А.Мельникова, 2022-03

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА «Я» У  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация.** В статье рассматривается диагностика и коррекция становления образа «Я» младших школьников с задержкой психического развития. Автор эмпирическим путем определяет, что он нечеткий, плохо иерархизован, а уровень самоуважения невысок. Предполагается, что предложенные автором коррекционные мероприятия могут помочь детям с ЗПР лучше понять себя, способствуют становлению четкого, иерархизованного образа «Я», повышению самоуважения.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, младшие школьники, образ «Я», Я-концепция, самоуважение.*

**V.N. Mikhailova**

**PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF THE FORMATION OF THE «I»  
IMAGE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL  
RETARDATION**

***Abstract.** The article discusses the diagnosis and correction of the formation of the image of the «I» of younger students with mental retardation. The author empirically determines that he is fuzzy, poorly hierarchized, and the level of self-esteem is low. It is assumed that the corrective measures proposed by the author can help children with mental retardation to better understand themselves, contribute to the formation of a clear, hierarchized image of the «I», increase self-esteem.*

***Keywords:** mental retardation, primary school children, the image of «I», I-concept, self-esteem.*

Психологические особенности человека, проявляющиеся в его поведении и общении, отражаются не только в том, как его характеризуют другие, но и в его самохарактеристиках. Центральным ядром, которое хранит знания человека о самом себе, является образ «Я». Образ «Я» обеспечивает человеку единство и идентичность самого себя в череде изменяющихся событий, но отнюдь нелегко собрать целостное и единое видение самого себя, лишенное каких-либо противоречий. Информацию о себе человек получает из различных источников: это могут быть мнения окружающих, а также его собственное представление в результате удачного или неудачного опыта и его сравнение с другими людьми.

Образ «Я» является когнитивным компонентом Я-концепции, важного структурного элемента психологического облика личности, являющегося результатом ее психического развития. Образ «Я» включает в себя представления индивида о самом себе (образ своих качеств, способностей, внешних характеристик, социальной значимости и т.д.) и предрасполагает его к определенному поведению. В то же время следует отметить, что особенности образа «Я» находятся в тесной зависимости от возраста, социального статуса индивида, от наличия или отсутствия у него тех или иных психических или физических дефектов.

Тема: «Психологическая коррекция становления образа «Я» у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития» выбрана нами не случайно. Важно понимать, что именно младший школьный возраст является сенситивным и одним из самых важных периодов для становления образа «Я», так как для младшего школьника характерна тенденция к развитию и расширению сферы «Я», появлению таких возрастных психических новообразований, как рефлексия, произвольность и осознанность [2].

Становление образа «Я» у детей младшего школьного возраста в настоящее время тесно связано с приобретением новых социальных ролей и обязанностей, появлением у ребенка позиции «Я-школьник, Я-ученик» [3]. К ребенку начинают предъявлять новые повышенные требования, не только педагоги, которые учат соблюдать дисциплину и выполнять задания, но и родители начинают давать более серьезные поручения. Все это приводит к некоторому перелому в психике ребенка, а именно наступлению кризиса 7-ми лет. Как считает Л.И.Божович, кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка.

Важно говорить о закрепляющемся в данном возрасте личностном образовании, зависящим от образа «Я» – самооценке. По мнению С. Хартер, основным достижением в процессе развития образа «Я» у младших школьников является дифференциация и интеграция представлений ребенка о самом себе. При этом большое влияние на образ «Я» и самооценку ребенка оказывают не только оценки учителя и школьная успеваемость. Роль родителей на данном возрастном этапе остается сохранный, так как прослеживается непосредственная зависимость самооценки обучающихся младшего школьного возраста от характера оценок родителями ребенка и его достижений в различных видах деятельности. Именно в семейных взаимоотношениях ребёнок впервые осознает и подмечает для себя, принимает ли его семья таким, какой он есть, любят ли его, какой характер носят его достижения – успешный или неудачный.

Роберт Кеган также рассматривает среди части общей психологической среды не только школу и влияние сверстников, но и новые требования семьи как факторы, способствующие развитию у ребенка младшего школьного возраста представлений о том, что такое социальная роль сама по себе [1].

Но, в то же время специфической особенностью личностного становления младшего школьника с задержкой психического развития является то, что из-за дефекта в развитии дети либо не уверены в себе, либо у них отсутствует

критичность к себе. Прежде всего, дети изначально отличаются повышенной степенью утомляемости, снижением интереса к происходящему вокруг себя, что может отрицательно повлиять на их самовосприятие. Ребенок может думать, что он «не такой как все», «слабый», «неумелый», что повысит уровень тормозимости и понизит уровень мотивации учения. Всё это отрицательно сказывается на успешности вступления в учебную деятельность и на становлении образа «Я» у младших школьников с ЗПР. Поэтому в первую очередь учебному и семейному окружению необходимо постараться создать благоприятную ситуацию для развития мотивации учения, так как учебная успеваемость оказывает значительное влияние на образ «Я» и в последующем на самооценку и поведение.

Также важно отметить, что на определённых этапах социальный аспект «Я» характеризуется отсутствием оценки себя, как школьников или учеников, трудностями в идентификации себя с исполняющими данную социальную роль. Они не понимают, для чего им нужна учебная деятельность, что интересного и важного происходит в ней. Следовательно, одной из главных задач по коррекции становления образа «Я» младшего школьника с ЗПР является формирование в модальности его «реального Я» позиции «Я-школьник», повышение его учебной мотивации в рамках «конструктивного Я», так как успешность обучения также оказывает влияние наряду с образом «Я» на другой структурный компонент Я-концепции, а именно на самооценку младшего школьника.

Относительно уровня сформированности образа «Я» среди детей младшего школьного возраста условно выделяют три группы:

1) дети с относительно устойчивыми и адекватными представлениями о себе (умение анализировать свои поступки и давать им характеристику, выделять их мотивы, другими словами, наличие рефлексии; эти дети в большей мере ориентированы на собственные знания о себе, чем на оценку взрослых, хоть она и не теряет своей значимости. Эти дети быстро приобретают навыки самоконтроля);

2) дети с неустойчивыми и неадекватными представлениями о себе (дети данной группы слабо разбираются в себе, плохо анализируют свои поступки; число черт и качеств личности, которые они осознают сравнительно невелико и не всегда адекватно; такие дети постоянно нуждаются в контроле и поддержке извне);

3) дети, ориентирующиеся на характеристики, которые они получают от окружающих, преимущественно взрослых (Такие дети практически не ориентируются в своем внутреннем мире; самооценка неадекватная, так как представления о себе расплывчаты и подвержены внешним мнениям; у таких детей довольно слабая ориентация на свои реальные способности и возможности в практической деятельности).

Чаще всего категория детей с ЗПР, обучающихся в младших классах относится именно ко 2 и 3 уровню сформированности «Я». Это объясняется тем, что задержка психического развития, как стойкое психопатологическое проявление, не существует сама по себе, а охватывает все функции детского

организма и психики, проявляясь специфические особенности в становление образа «Я».

Все вышеизложенное получило свое подтверждение в ходе проведенного нами эмпирического исследования. Выявлено, что становление образа «Я» у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Исследование проводилось на базе «ГОУ ТО Новомосковская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В эмпирическом исследовании приняли участие 12 детей с задержкой психического развития: 6 обучающихся с ЗПР 1-ого класса (далее обозначены нами как ЭГ1) и 6 обучающихся с ЗПР 4-ого классе (далее обозначены нами как ЭГ2).

Для диагностики особенностей становления образа «Я» младших школьников с ЗПРнами был выбран метод изучения продуктов деятельности детей, а именно их сочинений и рисунков на темы, касающиеся их личностей. В эксперименте применялись следующие методики: метод контент-анализа сочинений-миниатюр на тему «Кто я? Какой Я? (с обработкой по Л.Я. Аверьянову) [4]; методика «Автопортрет» (Ф.Гудинаф, К.Маховер) [5].

До начала проведения психодиагностического исследования особенностей становления образа «Я» у младших школьников с ЗПР мы ознакомились с данным контингентом детей, и удостоверились, что подобранный нами методический материал доступен детям по уровню их интеллектуального развития и соответствует возрастным рамкам.

Метод контент-анализа сочинений-миниатюр на тему «Кто я? Какой Я?» с обработкой по Л.Я. Аверьянову [4]мы применили для изучения степени четкости, иерархизованности образа «Я». Были выделены субъективно значимые для младших школьников с ЗПР характеристики. Мы выяснили, что образ «Я» у младших школьников с ЗПР характеризуется недостаточной степенью четкости и иерархизованности, так как субъективно значимым для них является довольно небольшой набор характеристик. Большинство младших школьников при рассказе о себе опираются на:

- Положительный характер самоописания (100% испытуемых сразу в двух экспериментальных группах)
- Описание внешнего облика (50% испытуемых в ЭГ-1 и 33% в ЭГ-2), причем только словами «красивый», «нормальный», детальное раскрытие внешних характеристик (черты внешности, особенности одежды, прически)использовали только 33% испытуемых ЭГ-2, в то время как в ЭГ-1 ни один ребенок не использовал подобных самохарактеристик(0%)
- Увлечения/умения/хобби (50 % испытуемых в ЭГ-1 и 67 % в ЭГ-2);
- Характеристику себя через исполнение социальных ролей «Я – член семьи» (100% испытуемых в ЭГ-1 и 33% в ЭГ-2), и «Я – друг» (50% испытуемых в ЭГ-1 и 33 % в ЭГ-2), а также через наличие у ребенка домашних животных «Я – хозяин питомца» (67% испытуемых в ЭГ-1 и 33 % в ЭГ-2);
- Указание на свое настроение / особенности поведения / характер (33% испытуемых в ЭГ-1 и 100% в ЭГ-2)

В качестве дополнительных сведений о себе некоторые младшие школьники с ЗПР указывают так же отрицательные самохарактеристики

(«порой я злой», «я дерусь»), свой возраст, физические данные (например, «сильный», «ловкий», «занимаюсь спортом»), а также характеризуют себя в будущем («я хочу стать...»). Совсем в малых количествах используются испытуемыми характеристики, отражающие их учебную деятельность в школе (всего 33% в ЭГ-1 и 17% в ЭГ-2), что подтверждает то, что нарушение образа себя у младших школьников с ЗПР проявляется прежде всего в недостаточном понимании и в некоторых случаях полном отсутствии позиции «Я-школьник», «Я-ученик». Таким образом, в связи с малым количеством самохарактеристик, используемых младшими школьниками с ЗПР в сочинениях «Кто я? Какой Я?», их простотой, слабым осознанием социальной роли «Я-ученик, Я-школьник», непониманием ее важности для их возрастной группы, преобладанием интересов и ролей, свойственных более ранним возрастным этапам становления образа «Я» можно сделать вывод, что их образ «Я» нечеткий, слабо иерархизованный.

Для оценки степени самоуважения, как представления субъективной оценки образа себя, мы использовали методику «Автопортрет» (Ф. Гудинаф, К. Маховер) с интерпретацией по Р.Бернсу[5]. По результатам методики № 4 было выявлено, что ни один из испытуемых в двух экспериментальных группах не обладает высокой степенью самоуважения (0%), как одного из критерия сформированности образа «Я», что, как мы уже указывали выше, может в последующем повлечь за собой деформацию другого структурного компонента Я-концепции, а именно самооценка (оценочное отношение к образу «Я»). Преобладание самоуважения над самоуничижением было выявлено всего лишь у одного первоклассника (17 % ЭГ-1) и у большинства третьеклассников (83% ЭГ-2), но важно отметить, что высокая частота данного результата в ЭГ-2 объясняется не положительным становлением образа «Я», а лишь отсутствием критичности к себе, в связи с высокими показателями по шкале демонстративности, но при этом недостаточно высокими показателями самооценки. При преобладании самоуважения ребенок может адекватно оценить свои достоинства и недостатки, а также может согласиться с тем, что порой может быть не прав. Он способен сохранить уважение к себе при неудачах, но есть склонность к некоторым самоосуждениям, что мешает ребенку порой адекватно оценивать себя и свои действия. Это довольно неплохой результат, но учитывая то, что в нормативном развитии младшие школьники часто демонстрируют завышенную самооценку и самоуважение, уровень самоуважения испытуемых недостаточно высок.

Баланс между самоуважением и самоуничижением обнаружен у половины первоклассников (50 % ЭГ-1) и всего у одного четвероклассника (17% ЭГ-2). При балансе между самоуважением и самоуничижением мнение ребенка о своем «Я» неустойчиво и колеблется то в одну, то в другую сторону. Когда он в чем-то успешен, то он имеет положительное мнение о себе, так как уровень его самоуважения возрастает и даже зашкаливает, но при этом все равно остается неустойчивым, поэтому, когда испытуемый терпит неудачу, то его мнение о себе ухудшается в связи с падением самоуважения.

И, наконец, самоунижение было свойственно 33 % испытуемых в ЭГ-2, в то время как ни один испытуемый ЭГ-2 не обладает таким уровнем самоуважения (0%). При самоунижении ребенку не хватает самоуважения, его очень мало, он имеет склонность винить себя во всем плохом, обращает особое внимание на свои недостатки и слабые стороны, что не позволяет ему ставить цели и достигать успеха.

Полученные нами результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень самоуважения младших школьников довольно низок, особенно это прослеживается по показателям, обнаруженных у испытуемых ЭГ-1, более высокие показатели в ЭГ-2 в то же время не демонстрируют истинно высокое самоуважение, а указывают лишь на отсутствие критичности к себе у детей с ЗПР из-за отсутствия целенаправленной коррекции такого структурного компонента Я-концепции, как образ «Я».

Итак, проведенное психодиагностическое исследование указывает на наличие проблемного, искаженного становления образа «Я» у младших школьников с ЗПР, что может стать реальной проблемой для их дальнейшего успешного личностного становления в целом и социализации. И потому данная проблема особо актуальна в психодиагностическом и психокоррекционном аспектах, особенно в свете интеграции лиц с ОВЗ в среду школьников с нормальным психическим развитием.

Нами была составлена и предложена программа коррекционных мероприятий целью которой является формирование у младших школьников с задержкой психического развития когнитивно сложного, четкого, иерархизованного, целостного, последовательного образа «Я» и повышение уровня самоуважения.

В соответствии с целью программы в ходе ее реализации должны быть решены следующие задачи:

1. формировать когнитивно сложный образ «Я» посредством увеличения представления о всех сторонах своего «Я»: строении человеческого тела, внешних и физических данных, о качествах характера, умениях, социальных ролях;

2. мотивировать к самопознанию, способствовать развитию навыков самоанализа, рефлексии для того, чтобы дети могли описать и оценить свое «Я» адекватно и всесторонне.

3. способствовать развитию целостного образа «Я», лишенному противоречий (развивать способность различать реальное и идеальное «Я», соотносить со своим поведением и требованиями общества)

4. способствовать раскрытию «Я» и повышению степени самоуважения (формировать адекватную установку на преодоление школьных трудностей, способствовать самопринятию, вселить веру в свои силы).

5. мотивировать к познанию «Я» других людей для расширения знаний о проявлениях различных качеств и идентификации их со своими качествами.

6. Корректировать проявление негативных черт характера и поведения, связанных с неадекватным восприятием своего «Я». Повышать уровень



самоконтроля проявления собственных эмоциональных реакций в общении и деятельности.

7. развивать коммуникативные умения и навыки, необходимые для продуктивного взаимодействия с социумом для получения сведения о «Я» извне, обогащения характеристик зеркального «Я».

Для составления данной коррекционной программы нами были выбраны и проанализированы следующие разработки:

- Программа по развитию позитивной Я-концепции с помощью методов арттерапии «Все грани моего Я» Григоренко Т.А.;
- Психокоррекционная программа «Развитие положительной Я-концепции» Ершовой А.Ю.;
- Методическая разработка «Формирование положительной Я-концепции» Васильевой Е.В.;

В программу вошли следующие упражнения: упражнение «Мое настроение», упражнение «Моё имя», игровое упражнение «Ай да Я!», упражнение «Я молодец», упражнение «Автопортрет», игра «Мои достижения», упражнение «Школьные дела», упражнение «Если бы я был...», игровое упражнение «Встаньте все, кто...», упражнение «Узнай меня», упражнение «Если бы он рассказал...», упражнение «Угадай, о ком говорим», игра «Чьи вещички?», игра «Ветер дует на того...», игра «Вижу разницу», упражнение «Мой портрет в лучах солнца», упражнение «Назови чувство», игра «Свет мой, зеркальце, скажи», игра «Мы так похожи, но такие разные», игра «Кто загадан?», упражнение «Все получится!», игра «Мы как две капельки воды», упражнение «мой подарок для тебя», упражнение «Актёр», игра «Всё уметь порой непросто», упражнение «Победитель», упражнение «Я не один», Упражнение «Аплодисменты по кругу» и некоторые другие.

Таким образом, в ходе проведения психодиагностического исследования было подтверждено, что у младших с ЗПР в становлении образа «Я» имеются свои специфические особенности. Образ «Я» младших школьников с ЗПР слабо иерархизован, непоследователен, уровень самоуважения неустойчив и зависит от ситуации успеха или неудачи. Дети склонны неадекватно описывать себя, переоценивать свои качества и возможности, желая компенсировать свой дефект. У младших школьников с ЗПР не сформирована способность критично оценить себя, присутствующая у детей этого возраста с нормальным психическим развитием. Специфическими особенностями самоотношения у младших школьников с ЗПР можно считать усиление избирательности по отношению к себе, Склонность воспринимать не все стороны своего «Я», дети дают сравнительно небольшой набор самохарактеристик, преимущественно используя стереотипные высказывания по типу «я хороший/ красивый/ нормальный». Дети не имеют возможности объяснить, почему дают себе такие характеристики, не осознают степень проявления некоторых характеристик. Для адекватного самооценивания менее доступны такие качества, как: черты внешности, физические данные, трудолюбие, аккуратность, ум. Наиболее часто и успешно учащиеся оценивают свои умения, коммуникативность, взаимоотношения в социуме. Данные качества наиболее доступны для

адекватного оценивания младшими школьниками в силу недостаточного развития рефлексии.

Ведущая характеристика социального аспекта «Я», свойственная для младшего школьного возраста в норме, у младших школьников с ЗПР отсутствует. То есть главной специфической особенностью является то, что младшие школьники с задержкой психического развития практически не могут оценить себя как школьников и учеников. Школьники, которые все же использовали в своих самоописаниях данные характеристики, связывали их либо с любовью к отдельным учебным предметам, а не обучением в целом, либо с взаимодействием с одноклассниками, так как у многих испытуемых за пределами класса нет дружеских отношений, что подтверждает выдвинутые нами ранее выводы, во-первых, о незрелости у младших школьников с ЗПР мотивации к учению и познавательной активности, а, во-вторых, о трудностях во взаимодействии со сверстниками.

Ожидаемые результаты работы по предложенной нами психокоррекционной программе: предложенная нами программа коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование позитивного, когнитивно сложного, непротиворечивого образа «Я», нивелирует уже имеющиеся проблемы в становлении образа «Я» и способствует позитивному личностному становлению в целом.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Архиреева, Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография. Великий Новгород: Изд-во НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008. 158 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 2011. 367 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2018. 435 с.
4. Контент-анализ: учебное пособие для студентов, преподавателей, филологических факультетов высших учебных заведений / Л. Я. Аверьянов. М.: КноРус. 2009. 450 с.
5. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. //М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

© В.Н.Михайлова, 2022-03

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

## **ИНТЕГРАЦИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация:** в статье рассказывается об интеграционном процессе обучения определенных дисциплин гуманитарного цикла у будущих педагогов дошкольного и дополнительного образования. Автор рассматривает интеграцию предметов в современном образовании, как одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, с целью более эффективного воздействия на обучаемых.

**Ключевые слова:** высшее образование, интеграция образования, интегрированные занятия, игровые практики, процесс обучения.

**Е.А. Ovsyannikova**

## **INTEGRATION OF DISCIPLINES OF THE HUMANITARIAN CYCLE IN MODERN EDUCATION**

**Abstract:** the article tells about the integration process of teaching certain disciplines of the humanitarian cycle from future teachers of preschool and additional education. The author considers the integration of subjects in modern education as one of the areas of active search for new pedagogical solutions, in order to more effectively influence students.

**Keywords:** higher education, education integration, integrated classes, game practices, learning process.

Проблема интеграции активно обсуждалась в кругу педагогов с давнего времени. Эта категория представляет собой продукт сложных диалектических трансформаций научного сознания, впитывающего в себя культурные достижения и опыт развития отечественного образования.

Термин «интеграция» появился в педагогике в 80-х годах прошлого столетия на этапе бурного развития взаимопроникающих процессов в разнообразных сферах социальной жизни.

Проблемам интеграции в педагогике и образовании посвящено множество исследований, научных монографий статей и методических разработок [3].

Американский ученый Джон Дьюи, а также советские ученые Станислав Теофилович Шацкий и Сергей Леонидович Рубинштейн в 20-х годах попытались создать образовательную систему на интегрированной, проблемно-

комплексной основе. В России новое направление получило практическую реализацию и вошло в историю педагогики под наименованием трудовой школы. Главный принцип организации обучения заключался в «методе жизненных комплексов. Комплексный подход предусматривал интеграцию знаний из различных предметных областей вокруг одной общей проблемы. Таким образом, состоялся первый практический опыт проведения учебного процесса на межпредметной основе [2].

Однако в 1931-м году данный эксперимент закрыли, подвергли резкой критике и процесс обучения осуществлялся на предметной традиционной основе. Интеграция все больше стала вытесняться внеклассной работой, в которой знания из разных областей стихийно взаимопроникали и объединялись в детском творчестве.

Начиная с 1958-го года пошел новый виток интеграции – этап межпредметных связей. В этот период укреплялись отношения между профессионально-техническими и предметными знаниями. В 70-е годы внимание педагогов концентрирует перспектива формирования и развития отношений между учебными дисциплинами.

*Межпредметность* – это средство развития предметности, стремление вывести образование на качественно новый уровень и сохранить позитивное из прошлого.

Природа человека интегральна по своей сути, интегральность в человеке заложена изначально. Поэтому интеграция в педагогике – это естественный способ познания себя и окружающей среды[1].

При осуществлении принципа интеграции в образовании его цель состоит в том, чтобы не только показать точки соприкосновения учебных дисциплин, но и посредством их органической связи дать представление о единстве окружающей среды [3].

Результат интегрированного обучения – это развитие творческого мышления обучающихся.

Выделяют следующие виды интеграции в образовании:

- Вертикальная интеграция. Суть – объединить в одном предмете материал, тематически повторяющийся в разные годы обучения на разном уровне сложности.
- Горизонтальная интеграция. Суть – объединить подобный учебный материал в разных учебных предметах.

Интеграция предметов в современном образовании – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению дел, развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и преподавателей с целью более эффективного воздействия на обучаемых.

Интегрированные занятия бывают целостными и фрагментарными. Интегрированные занятия можно провести между разными учебными дисциплинами, которые, на первый взгляд, кажутся несовместимыми. Рассмотрим пример, интеграционного процесса обучения определенных дисциплин гуманитарного цикла у будущих педагогов дошкольного и

дополнительного образования. Дисциплина «Введение в профессию» (1 курс) направлена на мотивацию работы с детской аудиторией, психоэмоциональную устойчивость со всеми участниками образовательного процесса. Тема занятия: «Психологическая разгрузка педагогов». Дисциплина «Социальное развитие дошкольников» (3 курс) направлена на формирование готовности будущих педагогов к успешной социализации детей, усвоению ими ценностей, традиций и культуры общества. Тема занятия: «Развитие социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста». На занятие студентам удалось показать свои практические умения в ходе игротренинга на развитие коммуникационных способностей, командообразования, развитие эмоционального интеллекта участников педагогического процесса.

Отметим, что игровые практики (геймификация – это внедрение игровых форм в неигровой контекст: работу, учебу и повседневную жизнь) внедряются в процесс подготовки студентов для повышения мотивации и лучшего усвоения сложного материала для восприятия, способствуют успешной адаптации к новым условиям обучения. Так в аудитории 4 игровых поля: проведены методики на психоэмоциональную устойчивость; предложены упражнения на снятие мышечного и физического напряжения; творческие задания и игры на командообразование, способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Занятие прошло успешно и, на мой взгляд, интеграция является одним из интересных и продуктивных направлений современной системы образования.

Таким образом, интеграция направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами и вносит элемент новизны в процесс обучения.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, её характеристики // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9-13.
2. Санникова Л.Н., Шепилова Н.А. Профессиональная педагогика и технологии профессионального образования: учеб. пособие. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – 114 с.
3. Современные аспекты сопровождения образовательного процесса в условиях высшего учебного заведения: монография / И.А. Кувшинова, Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Н.А. Долгушина. Магнитогорск : МГТУ, 2019. – 101 с.

© Е.А. Овсянникова, 2022-03

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

## СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ У ЮНОШЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие социального страха и его критерии. Описана диагностическая программа, направленная на выявление социальных страхов у юношей с нарушением слуха, показаны результаты диагностического исследования. Даются рекомендации по выбору коррекционно-развивающих мероприятий.

**Ключевые слова:** социальные страхи, юноши, нарушение слуха, диагностика.

**O.A. Poltavskaya**

## SOCIAL FEARS IN YOUTH WITH HEARING IMPAIRMENT

**Abstract.** The article deals with the concept of social fear and its criteria. A diagnostic program aimed at identifying social fears in young men with hearing impairment is described, the results of a diagnostic study are shown. Recommendations are given on the choice of correctional and developmental measures.

**Keywords:** social fears, young men, hearing impairment, diagnosis.

Одним из наиболее важных периодов жизни является юность, когда человек вступает в самостоятельную взрослую жизнь. В это время происходит выбор дальнейшего жизненного пути – получение профессии, работа по специальности, создание семьи, появление новых знакомств. Однако успешной реализации задуманных планов могут препятствовать социальные страхи, которые мешают человеку выступать на публике, вступать во взаимодействие с другими людьми, вселяют неуверенность в собственных силах.

Многие исследователи отмечают, что социальные страхи являются доминирующими в юношеском возрасте, это относится и к лицам с нарушением слуха. В условиях активной интеграции в жизнь общества людей с ОВЗ для слабослышащих юношей становится крайне важно уметь показать все свои сильные стороны и не бояться вступать во взаимодействие не только с людьми со схожими нарушениями, но и со всем обществом в целом.

В нашей работе мы опирались на определение, предложенное О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцевым: «Социальный страх – это страх участия в социальных ситуациях» [1, с.5-6]. Исследователи отмечают, что наиболее

типичными страхами современного общества являются страх негативной оценки, который лежит в основе всех социальных страхов.

Проанализировав подходы к изучению социальных страхов у таких известных авторов, как Дж. Вольпе, С.Ю. Мамонтов, Ю.В. Щербатых, О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев, В.Е. Цыбульский, С.А. Торлецкий, нами в качестве параметров изучаемого явления были выделены наиболее часто встречающиеся виды страхов: страх ответственности, публичных выступлений, негативной оценки, отвержения и одиночества.

На основании выделенных показателей, а также с учетом возраста и специфики респондентов нами был подобран диагностический инструментарий. Так, для выявления социальных страхов у лиц юношеского возраста с нарушением слуха применялись следующие методики: «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС)» (Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева), «Шкала страха негативной оценки (BFNE-S)» (Т.Лири, модификация Н. Карлтона), «Шкала «Страх отвержения»» (А. Мехрабиан, модификация М.Ш. Магомед-Эминова), «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев), «Вопросник «Ответственность»» (В.П. Прядеин), «Шкала «Способность к публичному выступлению»» (Э. Эриксон).

В ходе проведенной работы нами были получены следующие результаты.

У 20% юношей был обнаружен экстремально высокий уровень социальных страхов, при котором социальные страхи носят фобический характер, при этом человек панически боится оказаться в ситуации оценивания. Высокий уровень социальных страхов наблюдался у 60%, что говорит о том, что социальные страхи доминируют над другими видами страха, при этом человек старается избегать участия в социальных ситуациях из-за страха оценивания. У оставшихся 20% был выявлен средний уровень социальных страхов – нормативное проявление социальных страхов.

У 80% обследуемых страх негативной оценки находился на повышенном уровне, при котором человек испытывает большой страх, связанный с тем, что люди заметят его недостатки, плохо подумают о нем во время беседы, сложат о них плохо мнение. Экстремально высокий уровень страха негативной оценки был обнаружен у 20%, что характеризуется тем, что испытуемые проявляют уверенность в том, что любая оценка со стороны других людей будет негативной.

В ходе диагностики страха отвержения было выявлено, что 60% имеют высокий уровень, при котором сильно выражен страх отвержения со стороны близких людей и страх повторения ситуации отвержения. 40% имели средний уровень страха отвержения, при котором сильнее выражен страх отвержения со стороны знакомых.

Изучение страха одиночества показало, что у 80% средний уровень зависимости от общения и средний уровень позитивного одиночества. Эти юноши не испытывают негативных эмоций в ситуации уединения и способны находить в одиночестве положительные моменты, поэтому они стремятся иногда уединиться от людей. У 20% был выявлен высокий уровень зависимости

от общения и низкий уровень позитивного одиночества, что говорит о том, что эти юноши испытывают сильный страх в ситуациях уединения и не способны испытать положительных эмоций в ситуациях уединения.

Вопросник «Ответственность» показал, что у 60% юношей с нарушением слуха высокий уровень страха ответственности, при котором они проявляют страх при появлении возможности или выполнении ответственного дела и стараются по возможности перекладывать ответственности на других людей. У 40% средний уровень страха ответственности, при котором наблюдается ситуативное проявление страха в ситуациях ответственности.

Высокий уровень страха публичных выступлений был выявлен у 80 %, испытуемые показали страх выступать перед аудиторией, разговора с незнакомыми людьми. Средний уровень страха публичных выступлений имели 20 %, когда страх выступления перед публикой неярко выражен и может быть преодолен самим человеком.

Таким образом, у лиц юношеского возраста с нарушением слуха преобладает высокий уровень социальных страхов. У студентов выявлен высокий уровень страха негативной оценки и страха публичных выступлений. У большинства студентов с нарушением слуха выявлен высокий уровень страха отвержения и страха ответственности. У преобладающего большинства юношей страх одиночества находится на среднем уровне, что говорит о том, что они справляются с ним самостоятельно.

На основе полученных нами диагностических результатов нами были разработаны рекомендации по выбору коррекционно-развивающих мероприятий.

Задачами коррекционной работы мы видим в следующем:

1. Корректировать выраженность страха негативной оценки при помощи пантомимики и дыхательных упражнений;
2. Снизить интенсивность страха отвержения при помощи решения ситуативных задач;
3. Корректировать уровень страха ответственности при помощи проецирования;
4. Снизить выраженность страха публичных выступлений при помощи пантомимики и дыхательных упражнений.

На наш взгляд, в коррекционно-развивающих занятиях следует использовать упражнения, описанные Федоренко П.А. и Качай И.С. [3, с. 35], при выполнении которых человек должен проживать пугающую его ситуацию и искать из нее удачный выход. В связке с ними подойдут дыхательные упражнения, которые помогут за короткий промежуток времени сменить прерывистое дыхание на спокойное, тем самым уменьшая страх. О пользе работы с телом для преодоления страха пишет и С.А. Шипунов. Автор считает, что для преодоления страха публичных выступлений важнее всего изменить свое эмоциональное состояние. Он предлагает большое внимание уделить работе с телом – изменить тип дыхания, сменить позу, использовать заводящие жесты, заняться физической активностью, использовать упражнения на напряжение-расслабление [4, с.37-44].



В коррекционной работе большое внимание следует уделить решению ситуативных задач. Такие упражнения вызывали интерес у юношей с нарушением слуха, позволяли не только проиграть и найти выход из каких-то проблемных ситуаций, но и способствовали их вступлению во взаимодействие с членами группы.

Нам близка точка зрения Бр. Трейси, считающего, что страх публичных выступлений является самым распространенным из социальных страхов, из-за чего нужно уделять больше всего внимания именно его преодолению. Автор считает, что необходимо в первую очередь избавить человека от ожидания негативной критики. Наиболее интересными приемами, предлагаемыми автором, нам кажутся визуализация, вербализация, дыхательные упражнения [2, с.51-55].

В процессе коррекционно-развивающих занятий мы рекомендуем предоставлять задания для слабослышащих юношей в виде карточек или на слайдах презентации, при необходимости пользоваться помощью сурдопереводчика.

Таким образом, мы проанализировали научную и специальную литературу по проблеме социальных страхов у лиц юношеского возраста с нарушением слуха. Рассмотрели понятие «социальный страх», под которым понимаем страх участия в социальных ситуациях. На основе выделенных видов социальных страхов была разработана диагностическая программа. Проведя диагностику, мы выявили, что у юношей с нарушением слуха сильно выражены страх негативной оценки и страх публичных выступлений, менее выражены страх отвержения и страх ответственности, в рамках нормы находится страх одиночества. Учитывая результаты, полученные в ходе исследования, рекомендуем использовать решение ситуативных задач как основу коррекционно-развивающих занятий.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Социальные страхи и социофобии. Томск.: Изд-во Том.ун-та, 2007. 210 с.
2. Трейси Бр. Убеждение. Уверенное выступление в любой ситуации. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 210 с.
3. Федоренко П.А., Качай И.С. 15 шагов к счастливой жизни без социофобии. Как перестать тревожиться до, во время и после общения. М.: АСТ, 2021. 208 с.
4. Шипунов С.А. Харизматичный оратор. Руководство к курсу «Словесная импровизация». М.: Университет риторики и ораторского мастерства, 2021. 288 с.

© О.А. Полтавская, 2022-03

**А.О. Уланова**

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

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ АДЕКВАТНОГО УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены основные аспекты проблемы развития уровня притязаний через взаимосвязь с самооценкой, мотивацией достижения и другими личностными процессами. Дано описание особенностей организации коррекционно-развивающей работы постановления адекватного уровня притязаний у старших подростков с нарушением зрения.*

***Ключевые слова:** уровень притязаний, старшие подростки, нарушение зрения, коррекционно-развивающая работа.*

**A.O. Ulanova**

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF OLDER ADOLESCENTS' ADEQUATE LEVEL OF ASPIRATION WITH VISUAL IMPAIRMENT**

***Abstract.** The article deals with the main aspects of the problem of developing the level of aspiration through the interrelation between it and self-esteem, motivation and other personal processes. The peculiarities of organizing correctional and developmental work in the formation of older adolescence' adequate level of aspiration with visual impairment are described.*

***Keywords:** level of aspiration, older adolescence, visual impairment, correctional and developmental work.*

Концепт «уровень притязаний» был введен в психологию Ф. Хоппе для обозначения совокупности сдвигающихся ожиданий, целей или стремлений к будущим собственным достижениям.

Уровень притязаний предполагает динамическую связь. Следовательно, данное понятие фактически означает ранжированное несоответствие между достигнутой и заявленной целью. Оно является основным для изучения индивидуальной реакции на ситуации достижения. В экспериментальных условиях выявляется тот факт, что успех ведет к более высоким притязаниям, в то время как неудача приводит к снижению стремлений.

Несмотря на разнообразие трактовок данного процесса, большинство авторов под уровнем притязаний понимают такую характеристику личности,

которая имеет значение уровня трудности цели, выбираемой субъектом в своей деятельности [1].

В последние годы наблюдается заметная тенденция к увеличению количества детей с патологиями зрения, которые в свою очередь оказывают неблагоприятное воздействие на их потребностно-мотивационную сферу. Нарушение развития уровня притязаний у старших подростков с нарушением зрения приводит к расстройствам целеполагания, трудности реализации процесса достижения цели, снижению продуктивности деятельности и в дальнейшем будет затруднять их социальную адаптацию.

Анализ исследований уровня притязаний у подростков с нарушением зрения (Р.А. Курбанов, А.М. Виленская) показывает, что у детей данной категории отмечается тенденция занижения и меньшая устойчивость уровня притязаний по сравнению с нормально видящими сверстниками [3]. Другим вариантом развития является высокий уровень притязаний при отсутствии адекватной оценки имеющихся возможностей и реальных практических достижений. Таким образом, уровень притязаний у данной категории детей с ОВЗ чаще имеет неадекватное, нереалистичное значение.

Неадекватный уровень притязаний старших подростков с нарушением зрения требует пристального внимания психологов, педагогов и специалистов, работающих с данными детьми. Психолого-педагогическая деятельность должна быть направлена на повышение или снижение уровня притязаний в сторону его адекватных проявлений. Этого можно добиться путём воздействия на взаимосвязанные личностные процессы.

Многие авторы указывают на тесную связь между уровнем притязаний и самооценкой. В связи с этим важно развивать у подростков с нарушением зрения умение объективно оценивать имеющиеся способности и возможности, выявлять свои сильные стороны и опираться на них при достижении цели. Детям данной категории необходимо уметь разграничивать идеальные и реальные цели, «хочу и могу» для становления психологически зрелой личности.

Большое значение для выбора адекватных стремлений и притязаний имеет мотивационный компонент личности. Главную роль при достижении поставленных целей играет направление мотивации, а именно преобладание надежды на успех или страх неудачи. Для формирования мотивации достижения успеха у детей категории рекомендуется использовать посильные, вариативные и интересные задания, с возможностью проявления самостоятельности и самореализации.

Не менее значимым в изучении проблемы развития адекватного уровня притязаний является определение локуса контроля, означающего представления личности о влиянии и зависимости его достижений от внешних (удачи, окружения) или внутренних условий. Усилия специалистов должны быть направлены на формирование у старших подростков с нарушением зрения интернальной позиции по отношению к своему настоящему и будущему, на повышение субъектной активности личности и результативности действий. Важно формировать у учащихся умение самостоятельно ставить перед собой

цели и определять пути их достижения, брать ответственность за результаты собственных усилий.

Поскольку уровень притязаний напрямую связан с постановкой целей и выбором плана действий, то в процессе его становления у учащихся старшего подросткового возраста важно формировать адекватные представления о будущем, способствовать становлению системы позитивных ценностных ориентаций. Определение ценностной структуры личности позволяет узнать личную иерархию ценностей, влияющую на механизм выбора целей для достижения, и возможности сознательно пересмотреть свои жизненные приоритеты.

Психолого-педагогическая работа должна осуществляться в рамках учебной деятельности систематически, индивидуально, с уважением к личности подростка, с привлечением самих учащихся к самоанализу и под постоянным контролем и положительным подкреплением со стороны преподавателя [2].

В рамках образовательного процесса предлагается использовать приемы организации учебно-воспитательной работы, создающие возможность для самореализации (дети должны научиться ставить цель задания или урока, выбирать средства достижения, предполагать результат), элементы коммуникативных технологий (совместное обсуждение проблем, где каждый делится своим мнением, по итогу делается общий выбор решения).

О.В. Семина даёт следующие рекомендации по выбору приёмов и техник образовательного процесса, направленных на развитие уровня притязаний [2].

1) Предоставления вариативности выполняемых заданий для снижения влияния социального фактора (публичность, необходимость высоких результатов).

2) Групповое и индивидуальное обсуждение результатов выполнения работы. Важно дать конкретные рекомендации по устранению пробелов в знаниях и по улучшению результатов.

3) Собственная оценка школьниками своих ответов и решений, самоанализ неуспешного выполнения самостоятельных работ (выявление причин неудач).

4) Формирование мотивации учения, связанной с перспективами дальнейшего обучения в последующих классах, в техникуме, вузе.

5) Консультативная и профилактическая работы с родителями школьников.

Познание подростком себя происходит в ходе совместной работы посредством обратной связи: соотнесение себя с другими, восприятием себя сверстниками, через результаты собственной деятельности и их оценку. Именно поэтому для достижения максимального эффекта рекомендуется групповая форма работы (беседа, ролевая игра, групповая дискуссия, тренинги).

Применение метода группового обсуждения способствует выведению из внутреннего плана во внешний значимых трудностей в области постановки и достижения цели, неэффективных методов работы, неконструктивных моделей поведения.

Коррекционно-развивающие программы по формированию уровня притязаний включают в себя следующие блоки: работа с подростками, работа с родителями.

Работа с подростками – это комплекс различных методов, приёмов и средств, направленных на оптимизацию уровня притязаний учащихся и состоящий из различных игр и упражнений, которые можно использовать в учебной деятельности и как компонент воспитательных мероприятий. Данные игры и упражнения направлены на установление контакта с подростком, выявление причин неадекватного уровня притязаний, формирование перспектив развития и навыков постановки реалистичных целей.

Существенное внимание уделяется упражнениям, ориентированным на умение планировать свою деятельность, принимать решения, на выработку эффективных средств достижения цели, на визуальное представление жизненных перспектив и развитие таких качеств, как планомерность, самоорганизация, целеустремленность, решительность.

Если у подростков с нарушением зрения отмечается наличие неадекватного заниженного уровня притязаний, то коррекционно-развивающие мероприятия должны быть направлены на создание условий для его повышения: формирование адекватной самооценки и правильного отношения к успехам и неудачам в собственной деятельности; снижение тревожности и страха; развитие познавательных интересов; развитие целеустремленности и инициативности.

Также можно использовать прямую помощь со стороны учителя, создание ситуаций успеха, эмоциональная поддержка и различные приемы создания перспективы для личности в тех областях, которые близки и интересны подросткам. Важно побуждать подростков к формированию навыков самоанализа и положительных эмоций, порождающих уважение к себе и уверенность в своих возможностях.

Если отмечается наличие неадекватного завышенного уровня притязаний, то в процессе коррекционной работы важно:

- давать объективную оценку деятельности подростка для формирования адекватных представлений о своих возможностях;
- модифицировать способ выбора целей субъектом;
- создавать в учебной деятельности воспитывающие ситуации, которые носят объективный характер и раскрывают реальную обстановку в системе взаимоотношений подростков;
- создавать условия для анализа подростками собственных недостатков и достоинств;
- развивать самоконтроль и самоактуализацию.

Работа с родителями – это беседы, консультации, родительские собрания и опросы, направленные на психолого-педагогическое просвещение семьи и оказание необходимой помощи по вопросам развития личности подростка с нарушениями зрения.

Таким образом, основная часть психолого-педагогической работы по развитию адекватного уровня притязаний у старших подростков с нарушением

зрения должна быть направлена на изменение установок по отношению к себе, на развитие уверенности и способности управлять собой, на формирование правильного отношения к успехам и неудачам собственной деятельности, на модификацию способа выбора целей и средств для их достижения.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология: Избранные психологические труды. Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2007. 414 с.
2. Семина О. В. Особенности уровня притязаний младших подростков в учебной деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Рязань, 2007. 159 с.
3. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 250 с.

© А.О. Уланова, 2022-03

**УДК 327**

**Е.А. Харитоновна**

*заместитель директора по реабилитации  
муниципального учреждения «Социально-реабилитационный центр для детей  
и подростков с ограниченными возможностями» города Магнитогорска*

**Е.Ю. Островская**

*директор Благотворительного Фонда для детей с онкологическими и другими  
тяжелыми заболеваниями «Отзовись»*

**В.И. Николаевна**

*директор автономной некоммерческой организации «Центр развития  
детского спорта и адаптивной верховой езды «Крылья»*

## **ИППОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ В СТАДИИ РЕМИССИИ**

**Аннотация.** Психолого-педагогический и коррекционный процессы охватывают все грани развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их воспитания. Хорошо известной и зарекомендовавшей себя методикой в реабилитации детей данной категории является иппотерапия. Влияние иппотерапии на детей с онкологическими заболеваниями в стадии ремиссии довольно эффективно и разносторонне. Воздействие происходит через непосредственное общение ребенка с лошадью. Процесс терапии основан не только на физическом воздействии, но и на психоэмоциональной связи, на поддержание семьи больного ребенка в целом.

**Ключевые слова:** иппотерапия, психическое и физическое здоровье, дети с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, онкологическое заболевание, всестороннее развитие, адаптация.

**Е.А. Kharitonova,  
Е. У. Ostrovskaya,  
I.N. Veremey**

## **HIPPOTHERAPY AS AN INNOVATIVE METHOD OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH CANCER**

**Annotation.** Psychological, pedagogical and correctional processes cover all facets of the development of children with disabilities, their upbringing. A well-known and proven method in the rehabilitation of children in this category is hippotherapy. All therapeutic effects occur through the direct communication of the child with the horse. It is a mistake to believe that the process includes only riding a horse. Not at all. Both the emotional contact of the child with the animal and the care of it are important here. The process of therapy is based not only on the physical impact, but also on the psycho-emotional connection.

**Keywords:** hippotherapy, mental and physical health, children with disabilities, rehabilitation, cancer, comprehensive development, adaptation.

Реабилитация и лечение детей с ограниченными возможностями в настоящее время очень близко подошли к тому, когда возникла острая необходимость в выборе и применении новых форм и методов их проведения.

Согласно данным статистики, заболеваемость онкологией на Южном Урале составляет около 500 случаев на каждые 100 тыс. человек населения. За последние 10 лет этот показатель вырос на 19%.

По данным Росстата, число детей в возрасте от 0 до 18 лет по всей России, больных злокачественными онкологическими заболеваниями, за последние 12 лет увеличилось на 62%. По сравнению со взрослыми, дети, перенесшие такие заболевания гораздо больше нуждаются не только в медицинской, но и в социальной и психоэмоциональной реабилитации. Детская психика сильно страдает и деформируется от свалившихся на ребенка стрессовых факторов и длительной изоляции. Большие трудности как психологического, так и финансового характера испытывает вся семья. Аналитика показывает, что 95 % семей, в которых есть ребенок с онкологическим заболеванием, после всех финансовых затрат, связанных с лечением и госпитальной реабилитацией, не могут позволить себе каких-либо других методов реабилитации, связанных с увлечением ребенка, что еще сильнее сказывается на психологическом состоянии детей.

Дети, перенесшие онкологические заболевания, нуждаются в комплексной медицинской, психоэмоциональной и социальной реабилитации. Онкологическое заболевание и его лечение влияют не только на физическое

состояние ребенка, но и на психологию его поведения, уровень образования, что меняет его место и роль в социальной жизни.

Сущность понятия «реабилитация» рассматривается педагогами, медицинскими работниками, психологами, юристами как «восстановление». Под реабилитацией понимается активный процесс, основанная задача которого – достижение полного или частичного восстановления нарушенных вследствие заболевания функций. В данном случае мы говорим о поддержании физического, психического и социального потенциала ребенка с онкологическим заболеванием, оказание помощи в его адаптации в обществе. Это охватывает различные стороны жизни ребенка и его семьи: социальную, медицинскую, психологическую, педагогическую.

В реабилитационную работу также входит восстановление самоуважения, жизнерадостности, веры в свои силы, мотивация к деятельности.

В настоящее время существует не так много способов реабилитации детей с онкологическими заболеваниями.

*Иппотерапия* — это уже хорошо известная и зарекомендовавшая себя методика, которую часто используют в реабилитации детей данной категории, включая онкологические заболевания.

Адаптивная верховая езда, являясь одним из методов комплексной реабилитации, во всех своих проявлениях – начиная от простого созерцания лошадей и создания объектов искусства до адаптивного конного спорта для людей с ОВЗ – прекрасный метод психоэмоциональной и физической реабилитации и социализации детей после перенесенных тяжелых заболеваний.

Все лечебное воздействие происходит через непосредственное общение ребенка с лошадью. Ошибочно полагать, что процесс включает в себя лишь катание на лошади. Вовсе нет. Здесь важен и эмоциональный контакт ребенка с животным, и уход за ним. Процесс терапии основан не только на физическом воздействии, но и на психоэмоциональной связи.

Иппотерапия – метод богатый возможностями воздействия на организм человека, из которых в первую очередь хотелось бы выделить *специфические возможности* они базируются на основе влияния 2-х мощных факторов – *биомеханического и психогенного*: это взаимодействие биоритмов всадника и лошади во время верховой езды и психическое воздействие на ребенка.

В 80-90г.г. 20 века профессор Цверава Д.М. из Медицинской Академии г. Тбилиси доказал что изменения частоты сердечных сокращений всадника и лошади взаимосвязаны и сопровождаются синхронным изменением, т.е. ЧСС человека становится таким же как ЧСС лошади!!!

Известный отечественный физиолог Кольцова М.М. считает, что физиологическая роль ритмических движений заключается в их неспецифическом активирующем влиянии на кору головного мозга и ближайшие подкорковые образования, а ритм повторности является наиболее доступным. Именно этот ритм и воспроизводится движениями лошади.

Только подумайте, лошади — прекрасные и очень дружелюбные животные, общение с которыми обычно вызывает у детей большой интерес. Мало какое лечение бывает приятным, правда? В «доктора» выбирают



покладистых лошадей, покорных, с добрым нравом. Такое животное легко ладит с совершенно разными детьми. Ее терпимость формируют у ребенка доверие к ней, что исключает страхи и нежелательные реакции.

Привязываясь эмоционально к лошади, на которой занимается и, ухаживая за ней, ребенок начинает чувствовать ответственность за животное, осознавать свою нужность. Это помогает ребенку начать процесс социализации, если он был замкнут и потерял связь со сверстниками и друзьями, вернуть веру в себя. Как правило, если ребенок занимается верховой ездой, в этот процесс вовлечены все члены его семьи.

Не только езда на лошади, но и совместное ее кормление, ухаживание за ней становится семейным увлечением и предметом гордости. Это способствует улучшению детско-родительских отношений, сохранению благополучной атмосферы в семье и эффективной реабилитации ребенка после перенесенного заболевания.

Занятия чрезвычайно насыщены сенсорной информацией: во время движения лошади, на всадника оказывается термическое и массирующие воздействие (ведь занятия зоотерапией проводятся без седла), формируются новые тактильные и мышечно-суставные ощущения, оказывается влияние и на другие органы чувств:

- вестибулярная чувствительность непосредственно связанная с формированием и развитие равновесия;
- зрительные ощущения связаны с необычным ракурсом, который открывается всаднику с высоты лошади;
- слуховое восприятие обогащается за счет ритмичных звуковых сигналов исходящих от копыт лошади, ее фыркания;
- обонятельные ощущения наиболее остры на конюшне, поэтому уход за лошадью это отдельный терапевтический процесс.

В результате этих воздействий, неконтролируемые ранее процессы получают контроль, ребенок начинает их чувствовать, у него появляется возможность управлять ими.

Отечественный и мировой опыт показывает, что комплексная реабилитация, включающая в себя меры медицинского и психолого-социального характера, неизмеримо повышают качество жизни и гарантии психологического здоровья у ребенка-инвалида.

Занятия иппотерапией направлены на улучшение физического и психоэмоционального состояния детей с онкологическим диагнозом посредством методов реабилитации с помощью лошади, таких как – занятия адаптивной верховой ездой (АВЕ) и беспосадочные методы (ипповенция, трудотерапия, арттерапия).

Процесс иппотерапии развивает в ребенке чувство равновесия на уровне рефлексов, заставляет его иначе сидеть, двигаться и выражать себя.

На занятиях дети эмоционально раскрываются, получают положительный заряд, что в целом улучшает его состояние здоровья через положительное психоэмоциональное воздействие.

Занятия способствуют развитию концентрации.

Само физическое воздействие осуществляет тепловой точечный массаж рук, ног и позвонков, а также заставляет работать те мышцы, которые ранее этого не делали. В результате появляются новые двигательные активности, не проходящие депрессия и агрессия сменяются жизнелюбием и позитивным настроением, улучшается общий психоэмоциональный фон.

*Мотивация* – волшебное слово, двигатель всего, чего только можно. Занятия верховой ездой позволяют задействовать мотивы разных уровней сложности, от самых простых, обеспечивающих инстинкт самосохранения (например, боязнь падения), до самых сложных, обеспечивающих личностные потребности индивида в игровой и соревновательной деятельности.

Впервые оказавшись на лошади, ребенок испытывает смешанные чувства. Он боится упасть, т.к. лишился привычной точки опоры, при этом его переполняет чувство восторга – он сидит верхом!

Такое сочетание страха и желания заставляют ребенка не отказываться от этого «испытания», а преодолевать страхи и опасения, становясь полноценным участником коррекционной работы, чему активно способствует появление разноуровневой мотивации.

А стоит ли говорить про то, что дети страдают сниженной самооценкой, и это тоже можно решать с помощью лошади!

Развитие личности, повышение уровня активности, готовность к действию, снижение уровня агрессии, адаптация в обществе....

Как свидетельствуют данные специальной литературы, иппотерапия признана уникальным по эффективности средством реабилитации и абилитации. Помимо восстановительных функций здоровья, занятия на лошади совершенно преображают жизнь больного ребенка: вселяют в него радость, бодрость, у них «просыпается» уверенность в своих силах, стремление преодолеть свой недуг.

После всех проблем, связанных с заболеванием своего ребенка, все члены семьи остро нуждаются в помощи. Занятия иппотерапией способствуют улучшению психоэмоционального фона в семье и гармонизацию взаимоотношений родителей и детей посредством совместного времяпрепровождения.

Итак, иппотерапия — это замечательная терапевтическая методика лечения, пользу которой для детей с онкологическими заболеваниями трудно переоценить. Общение с большим, статным, красивым животным может принести не только развлечение и некое разнообразие в жизнь ребенка, но и поможет ему справиться с его недугами.

Проверено годами и опытом многих специалистов, работающих в данной сфере, что занятия иппотерапией приносят пользу не только маленькому пациенту, но и всем членам его семьи. Эмоции ребенка во время занятия, его поведение и достижения после терапии — все это дарит его родителям веру в лучшее и сглаживает эмоциональное напряжение из-за проблем со здоровьем у их ребенка.

Как подтверждают наши исследования, в процессе реабилитации через занятия иппотерапией происходит последовательный перенос приобретенных коммуникативных, психических, физических навыков в повседневную жизнь.

Организация реабилитации с применением иппотерапии позволяет решать следующие задачи:

- развивать способности для решения интеллектуальных и личностных задач, соответствующих возрасту и личностному развитию;
- развивать способность общения, умение работать в детском коллективе, применяя опыт и навыки;
- запускать и развивать мыслительные процессы;
- развивать мотивационную сторону и для межличностного взаимодействия детей;
- формировать умения и навыки соблюдать нравственные нормы и правила при работе в детском и взрослом коллективе.

В итоге иппотерапия способствует созданию доброжелательно-оптимистической атмосферы, подавлению у детей и их родителей внутренней агрессии, развитию самоуважения, самостоятельности, проявлению в детях положительного, приобщению к разнообразной деятельности на основе добровольности и сотрудничества.

Именно такой способ взаимодействия делает включение детей с онкологическими заболеваниями в социальную среду эффективным.

Опыт проведения реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющим разнообразные нозологические заболевания, с помощью иппотерапии имеет свое начало и развитие на примере г. Магнитогорска.

В 2021 г. проект по иппотерапии «Психоэмоциональная и социальная реабилитация детей-инвалидов с онкогематологическим диагнозом в состоянии ремиссии «Мягкая грива» получил поддержку Фонда президентских грантов (Заявка № 21-1-003762). В команду проекта вошли муниципальное учреждение «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» города Магнитогорска, Благотворительный фонд для детей с онкологическими и другими тяжелыми заболеваниями «Отзовись» г. Магнитогорска, автономная некоммерческая организация «Центр развития детского спорта и адаптивной верховой езды» г. Магнитогорска, Проект был инновационным для города, но успешно реализовался и имеет свое развитие.

Так, проект команды в том же составе «Школа адаптации к диагнозу сахарного диабета «Я в седле – и уверен в себе!» вновь получил поддержку Фонда президентских грантов в январе 2022 г. (Заявка № 22-1-002781). Дети с диагнозом: Сахарный диабет, родители и сиблинги имеют возможность пройти курс реабилитации методом иппотерапии.

Имея опыт грантовой деятельности, команда вновь разработала проект «Реабилитация детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья с помощью иппотерапии «Конь-человеку крылья», который в январе 2022 г. получил поддержку «Фонда поддержки гражданских инициатив Южного

Урала» (Заявка № 21-5-000019). В рамках данного проекта дети с диагнозом: Детский церебральный паралич проходят реабилитацию тем же методом.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Балакшин О.В. Лошадь для иппотерапии / О.В. Балакшин // Коневодство и конный спорт. – 2016. – №6 с. –67с.
2. Бекнел Дж. ЛВЕ – как средство реабилитации детей-инвалидов. – М: Изд-во Детский экологический центр «Живая нить», 2016. –354с.
3. Вопросы и ответы: пособие по терапевтической верховой езде / Ф. Джосвик [и др.]; под общ. ред. С Вудз/Пер. с англ. – Москва: МККИ, 2017. – 232 с.
4. Манжалова Л.Н., Павлова Е.Н., Власова М.Ю., Лапина Г.А. Реабилитация детей с ограниченными возможностями методом лечебной верховой езды. Уч. пособие. Чита, 2016. –325 с.

© Е.А. Харитонова, Е.Ю.Островская, В.И.Николаевна, 2022-03

УДК 376.2

**Ю.А. Шафранова,  
И.А. Кувшинова**

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

### **ЭТИКА ОБЩЕНИЯ С ЛЮДЬМИ С ОВЗ**

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость ознакомления каждого из членов общества с этикетом общения с людьми с ОВЗ. Указаны основные правила и принципы выстраивания коммуникации с людьми с особенностями. Раскрываются пути предотвращения проблем во взаимодействии общества с людьми с ОВЗ, которые могут возникнуть в процессе общения.*

***Ключевые слова:** люди с ОВЗ, коммуникация, этикет, проблемы, принципы.*

### **ETHICS OF COMMUNICATION WITH PEOPLE WITH DISABILITIES**

***Annotation.** The article discusses the need to familiarize each of the members of society with the etiquette of communicating with people with disabilities. The basic rules and principles of building communication with people with special needs are indicated. The ways of preventing problems in the interaction of society with people with disabilities that may arise in the process of communication are revealed.*

**Keywords:** *people with disabilities, communication, etiquette, problems, principles.*

На сегодняшний день сохраняется тенденция к увеличению людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Из года в год примерно у 65% рождающихся детей выявляют те или иные отклонения в развитии. Процент людей, которые приобрели нарушение здоровья на определенном этапе своего жизненного пути также не стремится к уменьшению [3].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что проблема формирования этики общения с людьми с ОВЗ в обществе приобретает особую актуальность.

В процессе повседневной жизни мы сталкиваемся с десятками, а то и сотнями незнакомых нам людей, даже не подозревая о том, что среди них есть те, к кому в процессе общения необходимо применить особый подход. Зачастую, люди с ОВЗ скрывают свои проблемы, пытаясь вести обычную жизнь, не обращая внимание окружающих на свои особые потребности. При этом такие личности испытывают не только дискомфорт, но и приобретают новые проблемы, стесняясь рассказать о своем положении. Некоторые сталкиваются и с иной сложностью. Бывает такое, что в процессе общения человек с ОВЗ сообщает собеседнику о своей проблеме, на что встречает либо вопрос: «И что?», либо и вовсе негативную реакцию. Это связано в первую очередь с тем, что многие не знают о том, как же правильно общаться с людьми с особенностями, что нужно сделать, чтобы облегчить процесс коммуникации, как не обидеть собеседника с особыми потребностями и не усугубить его состояние [1].

Итак, какие проблемы со здоровьем вызывают особые потребности в процессе выстраивания коммуникации и как правильно и этично выстраивать взаимодействие с собеседником с ОВЗ? Давайте разберемся.

Первое, о чем мы должны помнить, люди с ограниченными возможностями здоровья – это такие же члены общества, как и все остальные, при этом, они имеют особые потребности. Поэтому в процессе общения с такими людьми не стоит допускать излишнюю заботу, жалость, растерянность или любопытство.

Конечно, у каждого человека есть личные потребности, пожелания и представления, но существуют стандартные правила, которые необходимо соблюдать при взаимодействии с человеком или группой людей с инвалидностью.

При взаимодействии с людьми с особыми потребностями следует соблюдать общепринятые нравственные и правовые принципы общения. К ним относится: уважительность к личности, гуманность, уважение человеческого достоинства, вежливость, тактичность, неразглашение медицинской тайны, конфиденциальность, принцип невмешательства в сферу личной жизни гражданина и преобладание индивидуального подхода к человеку [2].

Теперь рассмотрим основные правила этикета общения с людьми, имеющими ограничения здоровья.

1. В процессе общения с человеком, следует обращаться именно к этому человеку, а не сопровождающим его людям (сурдопереводчик, тьютор, сопровождающий и т.д.).

2. Когда вы знакомитесь с человеком, является допустимым аккуратно пожать ему руку, даже тому, кто пользуется протезом или с трудом передвигает рукой.

3. Прежде чем оказать помощь человеку, сначала предложите ее и подождите, пока вашу помощь примут. Спросите: «Я могу вам помочь?». Если получаете положительный ответ, то задайте следующий вопрос: «Как правильно вам помочь?».

4. Когда вы общаетесь с детьми с инвалидностью, обращайтесь к ним по имени; если же вы коммуницируете с подростками или взрослыми – обращайтесь к ним на Вы.

5. Общайтесь на равных. Например, если особенность здоровья вашего собеседника не требует четкого и медленного проговаривания слов, не делайте этого. Ваш собеседник все прекрасно поймет и без этого.

6. Корректной является фраза: «Увидимся» или «Посмотрите на это», обращенная к незрячему. Также корректным является сказать неслышащему собеседнику: «Вы слышали?». Если вы пропускаете вперед человека в инвалидной коляске, допустимым является сказать: «Проходите» [4].

7. Не предлагайте свою помощь человеку, который сам хорошо справляется со своими особенностями.

Это были общие правила, которые необходимо соблюдать при общении.

Также существуют специальные правила, которые относятся к конкретным нозологическим группам. Посмотрим, что же это за правила.

При общении с человеком, имеющим двигательные нарушения, соблюдайте следующее.

1. Помните, любое техническое средство реабилитации человека с ОВЗ – это часть его личного пространства. Поэтому, никогда не трогайте и не перемещайте ничего самостоятельно. Прежде, чем к чему-то прикоснуться или взять и передвинуть, обязательно спросите на это разрешение собеседника.

2. Если вы решили помочь, получили согласие на помощь в перемещении инвалидной коляски, сначала везите ее медленно. Так как коляска быстро набирает скорость, неожиданный толчок может навредить человеку, сидящему в ней.

3. Если вы организовываете какое – либо мероприятие, где будут присутствовать люди, имеющие нарушение опорно-двигательного аппарата (ОДА), то прежде, чем обозначить место встречи, убедитесь в его доступности и безопасности для приглашенных вами людей.

4. В процессе коммуникации необходимо рассаживаться так, чтобы лица всех собеседников были примерно на одном уровне.

5. Еще одним важным моментом является следующее. Люди с нарушенной функцией верхних конечностей, в процессе выполнения обычных действий по самообслуживанию, используют либо специальные технические средства, либо применяют сохраненные функции своих конечностей. Для

собеседника важной задачей является спокойная реакция, отсутствие смущения, восприятие этих действий как обыденных.

6. При необходимости рукопожатия с человеком с нарушенными функциями верхних конечностей, пожмите его сохранную руку или действующий протез.

Правила общения с людьми с сенсорными нарушениями более обширны и многогранны.

Принципы общения с человеком, страдающим нарушениями слуха.

1. Найдите тихое место. Людям с нарушением слуха тяжело воспринимать речь в шумной обстановке. Если хотите побеседовать, выберите тихое и спокойное место, укромное и отдаленное от разговоров других людей.

2. Спросите у собеседника, где ему удобнее, чтобы вы сели. Это может быть место, напротив солнечного света или со стороны средства индивидуального усиления звука.

3. Перед тем, как что-то сказать, убедитесь, что вы находитесь в поле зрения вашего собеседника, что он смотрит на вас.

4. Когда вы что-то произносите, смотрите в глаза собеседнику, так ему будет удобнее производить считывание с губ.

5. Если вы хотите поговорить, а ваш собеседник не смотрит на вас, привлечите его внимание (помашите рукой в поле его зрения, слегка коснитесь его плеча).

6. Разговаривайте четко, не торопитесь, не жестикулируйте слишком сильно.

7. Выражайтесь однозначно, формулируйте свои мысли доступно.

8. Если вы соблюдаете все правила и замечаете, что вашему собеседнику сложно поддерживать коммуникацию, предложите перейти в другой формат общения. Например, переписка.

Правила, необходимые к соблюдению, при общении с человеком с нарушениями зрения.

1. Прежде, чем начать беседу, обозначьте факт обращения к собеседнику. Сделать это можно дотронувшись до плеча или назвав имя оппонента.

2. Если вы подходите к незрячему собеседнику не одни, назовите себя и всех присутствующих. Желательно называть не только имена, но и другую информацию, в зависимости от цели общения.

3. Встречая человека с нарушением зрения, представляйтесь первым.

4. Если вы помогаете собеседнику сесть, не усаживайте его в кресло, а направьте его руку на спинку кресла или подлокотник.

5. Если же вас попросили помочь взять какой-либо предмет, то наоборот, не тяните руку собеседника к предмету.

Таким образом, мы убедились в необходимости ознакомления с этикетом общения с людьми с ОВЗ. Как мы уточнили, существуют общие правила, универсальные для всех людей и специальные правила, которые индивидуальны для каждой нозологической группы. Мы раскрыли далеко не все правила, но соблюдая хотя бы перечисленные нами принципы общения с

собеседниками с ОВЗ, вы сможете способствовать более комфортной адаптации людей с нарушениями.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Абдуллин, А. Г., Баранова, Ю. А., Линькова, М. В. Актуальные проблемы психического и физического здоровья детей в современном мире / А. Г. Абдуллин, Ю. А. Баранова, М. В. Линькова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 1. – 365 с.

2. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 85-88.

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

4. Кувшинова, И. А., Баранова, Ю. А. Особенности взаимодействия учителя – дефектолога с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И. А. Кувшинова, Ю. А. Баранова. – Текст : непосредственный // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : Изд-во Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 152 – 155.

© Ю.А. Шафранова, И.А. Кувшинова, 2022-03

**УДК 378**

**Л.А. Яковлева,  
О.В. Пустовойтова,  
Н.А. Шепилова**

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

### **ПРЕДПОСЫЛКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема эмоционального выгорания педагогов и преподавателей в частности. Приводится обоснование влияния различных факторов на появление эмоционального выгорания и в целом на здоровье преподавателя. Также рассмотрены основные симптомы, причины и меры профилактики данного патологического состояния.



**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание преподавателя, профессиональные деформации, нервное напряжение, психолого-педагогическая профилактика.

L.A. Yakovleva,  
O.V.Pustovoitova,  
N.A. Shepilova

## PREREQUISITES FOR A UNIVERSITY EACHER'S EMOTIONAL BURNOUT

**Annotation.** *The article reveals the problem of emotional burnout of pedagogues and particularly lecture. The influence of various factors on the occurrence of emotional burnout and, in general, on teachers' health are substantiated. The main symptoms, causes and preventive measures of this pathological condition are also considered.*

**Keywords:** *teacher burnout, professional deformation, nervous tension, psycho-pedagogical prevention.*

В настоящее время, в век сверхзвуковых скоростей новых технологий, когда человек испытывает сильнейший прессинг как в быту, так и в профессиональной деятельности, особую актуальность приобретают проблемы, связанные с обеспечением комфортных условий труда, с обеспечением эффективности профессиональной деятельности, в частности, с охраной здоровья сотрудников образовательных организаций. Поэтому наиболее важна сейчас работа по профилактике синдрома «эмоционального выгорания» педагогов.

Постоянно повышающиеся требования к личности и профессиональным качествам педагога со стороны государства в сочетании с высокой эмоциональной напряженностью труда, приводят к нарастанию нервно-психического напряжения и эмоциональному выгоранию преподавателей вуза.

Сущность и механизмы процесса эмоционального выгорания рассматриваются в различных социологических, педагогических и психологических концепциях, разработанных отечественными и зарубежными авторами.

Первоначально, термин «выгорание» появился в работах Х. Фреденбергера. Под выгоранием понималась совокупность психических, психофизиологических и психосоматических дисфункций, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью человека, занятого в помогающих профессиях [10].

Зарубежные психологи К. Маслач и С. Джексон детально исследовали процесс выгорания как ответной реакции организма на длительные стрессы, связанные с профессиональными коммуникациями. Они предложили трёхфакторную модель синдрома эмоционального выгорания, которая легла в основу психодиагностического инструментария, используемого в практическом изучении эмоционального выгорания у различных специалистов [9].

Таким образом, изначально проблема эмоционального выгорания в

зарубежных источниках рассматривалась как следствие длительного профессионального стресса. Термины «профессиональный стресс» и «выгорание» зачастую использовались в качестве синонимов, а среди симптомов эмоционального выгорания значительное место отводилось симптоматике стресса.

В работах отечественных авторов рассматривались сходные термины: «эмоциональное сгорание» (Т.В. Форманюк), «перегорание» (Г.А. Зарипова), «эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко), «психическое выгорание» (Н.Е. Водопьянова), «профессиональное выгорание» (А.Б. Серебрякова) [4].

Т.В. Форманюк подчеркивает, что эмоциональное выгорание является долговременным стрессовым синдромом, появляющимся как следствие профессиональных стрессов продолжительных по времени и средних по интенсивности. При этом эмоциональное выгорание распространяется не только на профессиональную деятельность человека, но и на все сферы его жизнедеятельности, включая эмоциональную, когнитивную, мотивационную, физическую [11].

По мнению Л.В. Куликовой и О.А. Михайловой эмоциональное выгорание является одной из форм профессионального стресса, который начинает развиваться постепенно и проявляется в формировании отрицательных установок в отношении своей деятельности, субъектов и объектов этой деятельности и, в конечном итоге, в отношении самого себя. При этом первой страдает сфера коммуникаций, которые начинают характеризоваться негативными эмоциями, сначала скрытыми и постепенно всё более явными [5].

Описывая синдром эмоционального выгорания, В.В. Бойко подчеркивает его динамическую сторону. В его развитии он выделяет ряд этапов, в зависимости от формирования психологических защит, которые возникают в ответ на психотравмирующие воздействия и приводят к частичному или полному выключению эмоций. Под эмоциональным выгоранием автор понимает стереотип эмоционального поведения, приобретаемый в ходе выполнения профессиональной деятельности. Его развитие вызвано необходимостью дозированно расходовать имеющиеся энергетические ресурсы человека [1].

Таким образом, многие исследователи связывают понятия эмоционального выгорания и профессионального стресса. Причиной возникновения эмоционального выгорания многие видят в профессиональных деформациях, возникающих в ходе выполнения профессиональной деятельности, связанной с постоянными коммуникациями.

Значительное число исследователей полагают, что различия эмоционального выгорания и стресса состоят в продолжительности протекания этих процессов. Они представляют выгорание в качестве разновидности растянутого во времени профессионального стресса, причина которого кроется в пресыщении межличностными коммуникациями.

Мы исходим из определения эмоционального выгорания, данного К. Маслач, которая рассматривает эмоциональное выгорание как совокупность

взаимосвязанных симптомов, формирующих синдром, возникающий в ответ на продолжительное воздействие профессионального стресса межличностных коммуникаций [9].

Основными симптомами эмоционального выгорания, по мнению данного автора, являются три основных фактора:

- эмоциональное истощение, представляющее собой общее снижение эмоционального тонуса, сопровождающееся ощущением опустошенности;
- деперсонализация, предстающая как нарастающий цинизм и нечувствительность по отношению к людям, входящим в сферу профессиональной деятельности субъекта;
- редукция персональных достижений, заключающаяся в появлении негативных установок по отношению к своей профессиональной деятельности, нарастание ощущения собственной некомпетентности, не успешности в профессии.

Симптомы эмоционального выгорания на физическом уровне имеют ряд проявлений, таких как усталость, чувство истощения, астенизация, частые головные боли, расстройства пищеварения, одышка, бессонница.

К поведенческим проявлениям синдрома К. Маслач относит: снижение работоспособности, увеличение затрат времени и энергии при выполнении профессиональных обязанностей, внимание к мелочам, нерешительность, избегание общения, повышенное чувство ответственности, злоупотребление алкоголем или наркотиками[9].

Имеют место также психологические проявления выгорания: ощущение тяжести выполнения профессиональных обязанностей, рост тревожности и беспокойства, скука, разочарование, чувство вины, неуверенность, раздражительность, подозрительность, отсутствие видения жизненных перспектив.

Многими исследователями был поставлен вопрос о факторах развития синдрома эмоционального выгорания, которые были объединены в категории:

- объективные (внешние) факторы – характеризуются условиями профессиональной деятельности; содержанием работы, материально-технической средой, социально-психологической обстановкой;
- субъективные (внутренние) факторы – характеризуются социально-демографическими особенностями (возраст, пол, образование, стаж профессиональной деятельности, наличие социальных связей) и личностными свойствами (индивидуально-типологические особенности, самооценка, ценностно-мотивационные установки).

В отечественной психологии можно выделить ряд определений, которые отражают синдром выгорания и связанные с ним аспекты. Так, В.Е.Орел трактует «психическое выгорание» как профессиональный феномен, который представляет собой состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся, прежде всего, в социальных профессиях [6].

Существующие в настоящий момент теории указывают на то, что в отечественной психологии различаются подходы к определению синдрома

выгорания, механизма и динамики его возникновения, что, впрочем, не уменьшает их значимость для науки.

В.В. Бойко в структуре синдрома эмоционального выгорания выделяет следующие фазы:

- нервное напряжение, которое создает психоэмоциональная атмосфера,
- истощение-ослабление психических ресурсов.
- Резистенции (формирование сопротивления развивающемуся стрессу) педагог пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений [1].

Несколько особое место занимает представление о структуре синдрома психического выгорания, в теории В.Е. Орла. Он рассматривает психическое выгорание как системное образование, действующее по принципу «наложенной структуры», поэтому не имеющее строгой очерченной структуры [6].

Выгорание выполняет функцию дезадаптации (автор подчеркивает, что механизм действия выгорания гораздо глубже, чем адаптационный эффект).

В разных фазах возникают разные признаки, влияющие на развитие эмоционального выгорания. Так у индивида имеющего первую фазу выгорания проявляются неявные и случайные признаки этого процесса, которые длятся недолго. Все признаки и симптомы имеют легкую форму и проявляются в заботе о себе, например, путем организации перерыва в работе.

В широком смысле, под профилактикой понимается совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении людей.

Профилактика эмоционального выгорания, таким образом, будет заключаться в совокупности мероприятий, направленных на предупреждение, устранение и нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих эмоциональное выгорание [2].

Первичная профилактика включает в себя: изменения организационной среды, условий труда, исключение или уменьшение действия факторов эмоционального выгорания.

Первичная профилактика может проводиться в следующих формах:

- смена характеристик организации (например, процесса обучения или процедуры аттестации работников);
- смена ролевых характеристик (например, возможность участвовать в принятии решений);
- смена характеристик рабочих задач (например, усиление контроля над способами и длительностью их исполнения)[2].

Вторичная профилактика заключается в принятии мер, снижающих влияние проявлений симптомов эмоционального выгорания у педагогов. Эти меры, прежде всего, нацелены на уменьшение или нейтрализацию напряжения (обучение навыкам саморегуляции, медитативным техникам, релаксации,

физические упражнения, литература по самопомощи) [3].

Целью профилактики синдрома эмоционального выгорания, является изменение поведения педагога, при котором он может получать удовлетворение от работы. Изменение поведения должно заключаться в том, чтобы развивать навыки преодоления трудностей при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами и требованиями, выработать навыки преодоления собственных ограничивающих убеждений, развивать умение поддерживать межличностные эмоциональные отношения, стремиться реализовать личный потенциал в профессиональной деятельности.

Своевременная профилактика эмоционального выгорания включает в себя следующие направления деятельности: организационно-управленческое; социально-коммуникативное; психолого-педагогическое.

Организационно-управленческое направление связано с функционированием организационной структуры вуза. В основе лежит создание благоприятных условий профессиональной деятельности преподавателя: обеспеченность справочными материалами и пособиями, техническая оснащённость, соответствие нормам санитарно-гигиенических требований наличие комнаты отдыха и т.п. Важны также чёткое распределение обязанностей, продуманные должностные инструкции, отсутствие «бюрократического шума» (чрезмерного числа формализованных процедур и излишней документированности) [2].

Администрация также может обеспечить работникам возможность профессионального роста, наладить поддерживающие социальные и другие гарантии, своевременно применять моральные и материальные стимулы.

Ещё одним необходимым аспектом является последовательность в принятии решений – неотъемлемое качество руководителя, также необходимое для профилактики эмоционального выгорания педагогов. Если руководитель не отменяет решений без серьёзных оснований, не поддаётся влиянию окружающих или своему настроению, принимает ответственность за выбор решения, у подчиненных формируется ощущение стабильности и защищённости.

Социально-коммуникативное направление включает в себя структуру межличностных отношений, возникающих в вузе. Действительно, «нынешние условия существования личности и сама действительность делают необходимым именно совместную деятельность людей, основанную на взаимопонимании, сотрудничестве, полноценной коммуникации, а это в свою очередь определяет здоровье человека» [13].

Данное направление основывается на необходимости создания в образовательной организации механизма социальной поддержки педагогов. К ним относятся:

- наличие близких неформальных связей;
- наличие межличностного доверия, как между коллегами, так и по отношению к администрации;
- преобладание сотрудничества над конкуренцией;
- высокий уровень взаимоуважения;

- социальная сплочённость как сила коллективной идентичности.

Важно отметить, значимую роль благоприятного социально-психологического климата в профилактике эмоционального выгорания преподавателей. Эффективным средством профилактики синдрома эмоционального выгорания является проведение внутренних мероприятий, направленных на повышение привлекательности работы в организации. К таким мероприятиям можно отнести профессиональные праздники, конкурсы, корпоративные мероприятия, публичное награждение отличившихся педагогов. Очень важным является поощрение педагога за качественную педагогическую деятельность, за инициативность [2].

В профилактике эмоционального выгорания преподавателей огромное значение приобретает создание психологического комфорта в профессиональной группе, создание коллектива существующего как единое целое, как группы людей поддерживающих друг друга.

Психолого-педагогическое направление включает в себя личностное, интеллектуальное, эмоциональное развитие преподавателей, их способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Данное направление работы опирается на развитие индивидуальных особенностей каждого педагога.

Е.В. Котова рассматривает следующие способы психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания:

- работа с личностными особенностями (личностная выносливость, стремление к самоактуализации);
  - овладение способами саморегуляции эмоциональных состояний;
  - реализация приемов визуализации;
  - использование активизирующих техник и методов релаксации;
- прояснение и возвращение аутентичных экзистенциальных установок [7].

При проведении профилактической работы большинство преподавателей может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания. Важным аспектом преодоления эмоционального выгорания является возможность развития профессиональных компетенций педагога. В качестве значимых компетенций можно выделить способность и готовность к непрерывному образованию и постоянному совершенствованию, способность к работе в высококонкурентоспособной среде, умение адаптироваться к переменам, умение ориентироваться в потоке информации [8; 11].

Существенная роль в борьбе с эмоциональным выгоранием отводится и самому преподавателю.

Первый аспект работы заключается в информировании о разрушительных последствиях стресса, основная его задача – обеспечить преподавателей способностью распознавать стрессовые ситуации в профессиональной деятельности, а также пониманием своих индивидуальных особенностей, сильных и слабых сторон личности. Важный ресурс стрессоустойчивости – психологическая компетентность преподавателя, уровень его психологической грамотности и культуры. Вместе с социальным опытом она определяет конкретные формы адаптивных процессов в стрессовых ситуациях [3].

Второй аспект связан с повышением психологического благополучия личности. Как отмечал А.Г. Маклаков, психологические способности человека определяют его личностный адаптационный потенциал, который опосредован такими показателями как [5]:

- адекватная самооценкой личности как основа саморегуляции, влияющая на адекватность восприятия условий деятельности и собственных возможностей;
- нервно-психическая устойчивость, уровень формирования которой обеспечивает стресс-толерантность;
- конфликтность личности;
- приобретённый опыт социального общения;
- чувство социальной поддержки, обеспечивающее личную значимость и значимость для окружения, что, так или иначе, можно отнести к личностным и средовым ресурсам совладания и умению ими пользоваться и управлять.

Третий аспект связан с помощью в поиске наиболее адаптивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций на уровне профессиональной деятельности в целом. В этом смысле проблема эмоционального выгорания рассматривается в связи со способностью управлять собственными действиями, поступками, а также возможностями произвольного и эффективного управления собственной психоэмоциональной сферой, что является важной составляющей в профессиональной деятельности педагога [2].

Представляется целесообразным для профилактики выгорания освоение приёмов саморегуляции, самоорганизации. Психологические основы саморегуляции включают в себя управление, как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями [7].

В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта [3]:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);
- эффект восстановления (ослабление проявления утомления);
- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности).

Многие люди бессознательно используют такие естественные способы саморегуляции, как длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, баня, массаж, движение, танцы, музыка и многое другое.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Наука, 2010. – 154 с.
2. Емельянова, М.Н. Эмоциональное выгорание воспитателя: симптомы, причины, способы преодоления / М. Н. Емельянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – № 7. – С.30-40.
3. Журавлева, Г.С. Эмоциональное выгорание в педагогической деятельности и способы его профилактики / Г.С. Журавлева // Народное образование. – 2010. – №5. – С. 114–120.

4. Мерзлякова, Г.С. Синдром профессионального «выгорания» как профессиональный кризис педагога / Г.С. Мерзлякова // *Материалы международной научной конференции.* – Саратов: Научная книга, 2017. – 308 с.
5. Монгуш, О.О. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения / О.О. Монгуш // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф.* – Самара: АСГАРД, 2015. – С. 47-51.
6. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирическое исследования; учебное пособие / В.Е. Орел. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 221 с.
7. Пряжников, Н. Стратегии преодоления «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. Пряжников, Е. Ожогова // *Психологическая наука и образование.* – 2014. – № 2. – С. 87–94.
8. Пустовойтова, О.В. Профилактика стресса у педагогических работников общеобразовательной организации посредством цифровых технологий / Пустовойтова О.В., Хундрякова К.Р., Яковлева А.А. // *Мир детства и образование: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции* – Магнитогорск, 2021. – С. 156-159.
9. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2016. – 365 с.
10. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // *Психологический журнал.* – 2012. – №3. – С.85-95.
11. Фонтана, Д. Как справиться со стрессом / Д. Фонтана. – М.: Педагогика-пресс, 2015. – 548 с.
12. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // *Вопросы психологии.* – 2012. – №6. – С.38-45.
13. Шепилова, Е.Д., Шепилова, Н.А., Санникова, Л.Н. [Коммуникативная компетентность как фактор здоровья руководителя ДОО](#) // *Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве.* – Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической он-лайн конференции, посвященной 75-летию ООН. – 2020. – С. 28-33.

© Л.А. Яковлева, 2022-03

© О.В. Пустовойтова, 2022-03

© Н.А. Шепилова, 2022-03



**СЕКЦИЯ  
«ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ  
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»**

---

**РУКОВОДИТЕЛЬ – ДОЦЕНТ, КАНД. ФИЛОС. НАУК В.А. ЧЕРНОБРОВКИН**

---

**УДК 371**

**Patrícia Teixeira de Souza,**  
*Master in Education, Teacher Secretary of Education of the State of Goiás*

**Lucineide Maria de Lima Pessoni, PhD**  
*Professor of the Pedagogy course, professor of the PPGE  
Inhumas FacMais College*

**THE CONCEPTIONS OF SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES THAT  
UNDERLIE THE POLITICAL PEDAGOGICAL AND DISCIPLINARY  
PROJECT AT THE MILITARY POLICE SCHOOL**

**Марсия Тейшейра де Соуза,**  
*магистр образования, учитель-секретарь образования штата Гояс*

**Люсинейде Мария де Лима Пессони,**  
*доктор философии, профессор курса педагогики, профессор PPGE  
Колледж Inhumas FacMais*

**КОНЦЕПЦИИ ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ,  
ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ПОЛИТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И  
ДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА В ШКОЛЕ ВОЕННОЙ ПОЛИЦИИ**

**Abstract:** *This article is the result of research conducted within the Postgraduate Program – Master's Degree in Education of the College of Inhumas-FacMais, in the line of research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes. The goal of the research was to understand the historical, ideological, and political process of the constitution of the military schools in Brazil, having as methodological reference the dialectical historical materialism in the analysis of the object in its historical constitution and in the apprehension of the social, political, and ideological determinations that constitute it. It is a study of bibliographic and documental nature in which the analysis of the official regulations of the Military Police Teaching Command is presented, the Political Pedagogical Project of a Military School in the countryside of the state of Goiás and the educational projects developed by the school throughout the year 2019 are also presented.*

**Keywords:** *School Educational Purposes. Military School Political Pedagogical Project. Internal Regulations*

The emergence and expansion of Military Schools (MS) in Brazil, throughout history, were established from contexts of conflicts, coercions, and contradictions present in the organization of society. In this sense, in each context there is evidence of an educational purpose anchored in different philosophical and epistemological principles. In some analyses of the emergence of military schools in Brazil, one notices the presence of concepts and justifications derived from positivist philosophy, which emphasizes the way of knowing the world through a controlled experience that eliminates qualitative interferences in the analysis of a phenomenon or an object.

Contrary to this logic, the present study investigates the process of origin and expansion of this model of school, in the historical, social, political and economic movement that constituted it in totality, thus, to apprehend the essence of the object and not only the apparent. According to Chauí [3], the only ideological interpretation places the facts isolated from their historical, social, and political determinants, catching it in its immediate character, in its isolated representation, corroborating the dissemination of homogenizing ideas of reality.

Throughout the history of Brazil, we observe the construction of an educational model marked by particular interests and by different hegemonic social groups that aim to define the educational goals of schools according to their aspirations. During the colonial period it was the metropolis that defined the purposes of education in Brazil in order to meet the interests of Portugal related to the security and defense of the territory. To this end, the first military training center was created in Brazil, the *Curso Prático de Fortificação*, installed in the city of Rio de Janeiro, in 1699.

According to Luchetti [10], the decisive historical milestone for the beginning of the systematization of military education in the country dates back to 1810. On that occasion, D. João created the Royal Military Academy, founded by *Carta de 30*, Law of January 04, 1810, with its headquarters in the capital, Rio de Janeiro. Throughout its existence, the school has been influenced by different conceptions and models of education and thus has been transformed to meet the hegemonic interests in each period, whose educational purposes aim at these ends.

Between 1870 and 1904, Brazil experienced four (04) reforms in education. For Luchetti [10] these changes can be attributed to the dissatisfaction prevailing in the environment of the bodies responsible for controlling military education. However, as dissatisfaction grew, so did the search for military courses. This search can be justified by the prestige acquired by the Army with the Paraguayan War<sup>6</sup> and the expansion of the country's middle class due to its economic growth. According to Marx and Engels [11], the struggle for the ascension to this new class, the bourgeoisie, is the result of a long process, shaped by a series of transformations in the capitalist modes of production and circulation.

---

<sup>6</sup>The Paraguayan War was an armed conflict that took place between the years 1864 and 1870 and is also known as the War of the Triple Alliance, because it pitted the allies Argentina, Brazil, and Uruguay against Paraguay.

The military conception of the time was influenced by positivist ideals, republican inclinations, and political agitation. In this order, the Army underwent several and profound transformations. Through educational public policies, the State formalized the management of military education and of the Army, which, during the empire period, was marginalized. According to Luchetti [10], later on, with the Republic<sup>7</sup>, this teaching assumed a privileged position as the center of power with the establishment of the bourgeois order and the hierarchical social arrangement of its body. Marx and Engels [11] state that all history is marked by class struggle. For the authors, society did not abolish class antagonisms, they were replaced by new forms of oppression, new struggles that culminated in a revolutionary reconfiguration of the bourgeoisie. Therefore, the authors point out that: «the bourgeoisie cannot exist without constantly revolutionizing the instruments of production, therefore the relations of production, and therefore all social relations» [11, p. 50].

In parallel to the Military Schools that were linked to the Brazilian Army and were established in the 19th and 20th centuries with the purpose of training individuals for military careers, the Military Police Schools (MPS) emerged in Brazil. The MPS differ from the MS in that they are not in the service of training future military personnel, but, at the same time, they are similar in that they present a conception of education with military principles. This is a fast-growing school model, especially in the state of Goiás, which has a total of sixty military schools<sup>8</sup>.

The origin of the military schools in the state of Goiás is attributed to legislation from the period of the Military Dictatorship<sup>9</sup> enacted by the bionic governor, Irapuan Costa Júnior, on June 18, 1976, through Law No. 8125 [5]. According to article 15 of this document, the basic organization of the State Military Police is the governing body of its corporation's formation, establishing that «the Board of Education, organ of sectorial direction of the Educational System, will be in charge of the planning, coordinating, supervising and controlling the activities of formation, improvement and specialization of officers and enlisted men» [5].

Since the beginning of the construction of educational ideas in the country, the school as a living organism is in constant transformation as a result of the changes that affect society in its various aspects: economic, political and social. It expresses the different educational purposes which have repercussions on the definition of educational policies. In this sense, it is a constant dilemma in education, since the educational goals precede and guide decisions about the organization of the school, the curriculum, and didactics. The purposes are, therefore, the main references of the criteria for quality education, because according to Lenoir [8, p. 1] «they make explicit the values chosen and that provide the basis for the organization of the educational system».

However, there are still theoretical and methodological impasses in relation to definitions and concepts that make explicit and guide educational purposes in Brazil.

---

<sup>7</sup> The Republic is the form of government in force in Brazil since November 15, 1889, the result of a military coup that overthrew the Brazilian monarchy.

<sup>8</sup> Available at: <https://www.portalepimg.com.br/nossas-unidades/>

<sup>9</sup> The military dictatorship in Brazil lasted 21 years, had 5 military mandates, and instituted 16 institutional acts - legal mechanisms that overlapped with the constitution.

These impasses lead to disagreements about the function of the school, as well as its objectives and goals. According to Libâneo [9, p. 10], academic productions and teacher training in Brazil, point to four perceptions about the educational purposes: «a) the view of traditional pedagogy; b) the neoliberal view as expressed in documents of multilateral organizations; c) the sociological/intercultural view; d) the dialectical historical-cultural view».

According to Libâneo [9], traditional pedagogy remains the conception of education that most materializes in the Brazilian educational field in its various determinations, whose general purpose is the intellectual and moral preparation of students to assume certain roles in society. Thus, the author states that although it is not appropriate to perform an identification between traditional pedagogy and conservatism, there is an impact of this in Brazilian society making aspects of the conservative conception a reference for traditional pedagogy.

Among all the manifestations arising from the liberal-conservative offensive, the most direct actions in public education policies have been the projects of the movement – School Without Party – and the militarization of educational institutions. About this movement, Frigotto [6] states that it is something already sedimented in capitalist social relations that, in order to maintain itself on the economic level, annuls the political power of national states and transfers it to the hegemonic groups of financial capital, protected by the force of an increasingly police state. At the cultural level, it establishes a culture mediated by money, by the pedagogy of fear and violence through the manipulation of media networks; and, at the legal level, it institutes the police state supported by the ideological discourse of defense of human rights.

As if that was not enough, Almeida [1, p. 1] states that a growing movement is underway in Brazil in which the current political-religious conjuncture presents itself with a dual focus: «on the one hand, in the performance and political values of the most visible protestant christians on the national stage and, on the other, in the growing conservatism in the country.» This movement is called the Conservative Wave.

Although mythic elaboration established a connection of the present with the past and origin, as Schwarcz [15] explains, the emergence of the wave of conservative governments that flooded contemporary politics did not merely return to the past, but maintained the oppression and exploitation of the present, reactivating forms that already seemed outdated. In this way, different moments of authoritarian intervention in Brazil were and continue to be justified in the name of capital productivity and national security (read: capital security).

Let's add that the authoritarianism that reigns today in the country goes back to the invasion of the indigenous lands by the Portuguese. However, mythology and ideological processes make the violence that structures and organizes social relations unnoticed. The fact is that authoritarianism is constitutive of Brazilian society. It occurs in the family and extends to the school, with greater intensity in military schools, which count on the management of the State apparatus of repression, which tends to naturalize authoritarianism even in police violence. In view of this, the military schools in the state of Goiás present a single regulation common to all

schools, the Internal Regulation, which legitimizes the disciplinary actions of the military police officers that, in turn, direct the elaboration of the Political Pedagogical Project (PPP), guiding the teaching work.

That being said, this research presents and analyzes some categories that address important points to understand the relationship between authoritarianism and the educational goals of the military school in the analysis of these documents.

In the political pedagogical project, although it presents parts that show the traditional pedagogy, the neoliberal perspective and the curriculum of results prevails, and a part of the project is specifically destined to deal with the subject of external evaluations, according to the following excerpts: «develop a systematized work of pedagogical intervention from the descriptors of *SAEB/Prova Brasil*»; «develop actions that aim to advance the proficiency of students in external assessments»; and, prepare «students to face the other external assessments» [14, p. 60].

In a broader analysis of Brazil's military schools, the neoliberal doctrine can be verified according to the National ranking table of the Basic Education Development Index (IDEB) on the portal of the MS<sup>10</sup> of Brazil's Military Schools that presents not only the results but also the goals to be achieved by the schools. According to Pessoni [12], the way the neoliberal reform was built in Brazil from the 1990s on, promoted the transformation of public agencies into corporate bodies managed by the same law that regulates the market.

Also in relation to the PPP of the school where the research was conducted (a MPS in the countryside of the state of Goiás), the document does not reveal the contradictions and mediations of the unit theory and practice. In opposition to this logic, Gramsci [7, p. 43] asserts that it is in «theoretical-practical activity» that man is «freed from all magic or witchcraft» and states that the inseparability of unity promotes the «development of a historical, dialectical conception of the world, for the understanding of movement and becoming.

When analyzing the Internal Regulations, an important factor to be taken into consideration are the ways in which student behavior is controlled. According to this document, if the student does not comply with the established rules, a disciplinary sanction is applied, defined by the document as a «penalty of an educational nature that aims to preserve school discipline, a basic element indispensable to the integral formation of the student» [14]. Each rule that is not followed by the student is considered a transgression. The Rules of Procedure [13] list eighty-five (85) actions that constitute as transgression<sup>11</sup>.

It should be added that the Internal Regulations pay special attention to the «Signs of Respect and Salute». In that document [14, p. 56] the salute is defined as follows: «the individual salute is the form of greeting that the isolated student, when uniformed, with or without cover, owes to the symbols, the authorities, and the

---

<sup>10</sup> Available at: <https://www.cepmgnn.com/classifica%C3%A7%C3%A3o-ideb-escolas-militare> )

<sup>11</sup> The regulations present the concept of transgression as follows: Art. 167 Disciplinary transgressions are any violations of ethical precepts, school duties and obligations, rules of social coexistence, and standards of behavior imposed on students, depending on the teaching system peculiar to the MPSG (PMEG, 2020, p. 45).

formed troop». It demonstrates a notable importance to the hierarchy imposed in the treatment among students, employees, and even schoolmates, who owe «a sign of respect» to the student from more advanced grades, according to paragraph 2 of the Rules of Procedure: «when two or more students are to talk simultaneously with a military officer, the students from the more modern grades must wait for the older ones to be attended to» [14, p. 54].

It should also be noted that the permanence of the student in military schools is conditioned by the rules set forth in the regulations, which must be strictly followed by the students. When it comes to the public school system, there is an incompatibility in these ideals, given the requirements that make it difficult for students from the poorest social classes to enter and remain in these schools. This is because article 241, which establishes the uniform standards, demonstrates the possible exclusion of students from this social class in military schools. According to the Regulation, seven (7) uniform compositions are required.

Each item that makes up the uniforms has an amount to be paid by the families, who must purchase the items in a store that specializes in making the uniforms. The uniforms also include black shoes, backpacks and sneakers. The cost of the men's uniforms can reach up to eight hundred and sixty-two reais (R\$ 862.00)<sup>12</sup>. The requirement of these uniforms is an element that can restrict admission, since students do not have equal financial conditions for their purchase. Dubet [4] emphasizes the negative effect that school inequality can have on other forms of social inequality, causing its conservation or even expansion. According to the author, when inequalities are not limited to their own sphere of action, they increase the general injustice of society, therefore, injustices in its various spheres need to be fought.

These actions confirm Schwarcz's [15, p. 186] thesis that «there is a return to patriarchal society in a way that it elevates concepts such as hierarchy and order.» In this sense, it is observed, in school, the increase of authoritarianism practices and the decrease of conscious and active citizenship. The perpetuation of these practices can be justified by the myth of Brazilian non-violence that, according to Chauí [3, p. 157] has ideological mechanisms of conservation that tend to reproduce themselves through various mechanisms, such as the «inversion of reality». This mechanism has the ability to produce masks that conceal violent behaviors, ideas and values as if they were non-violent. In this way, authoritarian relations are seen as necessary for the regeneration of a violent society that believes that in order to end violence it needs equally violent measures.

In view of this, even though the military schools assume educational purposes based on ideologies and policies of a conservative and authoritarian order, we seek to understand if there are spaces left (or not) for the school to assume a social function based on the perspective of praxis through its educational projects. To answer this question, two educational projects, common in military schools in Goiás, are examined: *Alamar Legião de Honra* and *Jogos Internos do Colégio Militar* (JINCOM); analyzing what positions are pointed out in the educational projects as possible answers to the pretensions of social justice aimed for the school.

---

<sup>12</sup>Available at: <https://www.iovinouniformes.com/masculino>

The «*Alamar Legião de Honra*» is a traditional ceremony of the military schools of the State of Goiás and presents as a general objective to value those who are more dedicated to their studies and to stimulate all the other students to obtain higher grades throughout the year. For this, a ritual in the form of a public ceremony is held to award the students who have excelled according to the ordinance in the intellectual and disciplinary field. To receive the award, the student must obtain an overall average of nine (9.0) or more in the two-month period and cannot have an isolated average of less than eight (8.0) in any subject, besides being classified as «Excellent» or «Exceptional» according to the school's Internal Rules. Alamar<sup>13</sup> is placed under the caution of the student who reaches this condition and is returned at the end of each bimester for re-evaluation of the students to determine the averages. If the student does not meet the award criteria at the end of the evaluated two-month period, he is not allowed to use the alamar in the following two-month period.

This reasoning, according to Frigotto [6], expresses the conception of human capital that education and training are creators of labor capacity, and investment is an individual decision, since it is the individual who decides whether to invest (or not) in his school performance or achievement and, consequently, obtain returns in the future. From this perspective, the merit in receiving the award depends on the student's investment and dedication to his human capital. However, the essence of this bourgeois ideology masks the structural inequality of the capitalist mode of production, putting all individuals in an equal position of competition to reach the place of arrival, hiding the starting point.

The *Jogos Internos do Colégio Militar* (JINCOM) is a sports championship specific to military schools in the state of Goiás, working as a kind of Olympics for military schools. The project starts with an opening ceremony in which military and civil authorities participate. In the occasion, some students are chosen to carry the Olympic torch and light the Olympic pyre. The main objective of JINCOM is to collect food for needy families under the justification of helping the other, develop in the student the understanding about citizenship, local solidarity, self-help, mutual help, and respect for differences.

The philanthropic actions developed by the students of MPSG and described in the idea of «help» to others and «respect», despite being presented in an apparently generous way, imply a certain cultural essentiality in which social differences are seen as something set, already defined, natural, leaving only «respect them, help them». Moreover, without disregarding the importance of philanthropic actions, there is no mention in the document of an action that aims to lead the student to understand the emergence, the causes, and the ways of perpetuating social inequalities, that is, it does not seek social justice.

In this sense, to establish a harmonious relationship between the interests of the bourgeoisie allied to the bureaucratic technical advice that allowed the State to

---

<sup>13</sup>The "*Legião de Honra*" alamar is made up of five cords, three of which are canary yellow and two brown, made of polypropylene, arranged so that the two side cords and the center cord are canary yellow; it must be worn over the left shoulder, with the cords loose around the arm. The student may wear this alamar as long as he or she remains at the average specified by the school. Available at: <https://www.sniper.com.br/produto/alar-mar-legiao-de-honra-colegio-militar-cepmg/>

develop its action, the military school seeks support not only from the middle class but also from the less favored classes. In view of its conceptions of helping needy families, in a policy of alliances, between the various classes, the establishment of a level of harmony between antagonistic interests is superimposed.

In view of the above, it is clear that in Brazil the slavery past, with the specter of colonialism and the strong structure of bossism and patriarchy, reappears in an even more incisive way, in the form of new authoritarian governments and that these use the school spaces demanding an educational policy according to their purposes. Nevertheless, the current context of educational policy is based on the orientation of liberal and neoconservative thought, whose conception of political and ideological plan is based on the understanding of the school space as a field of control of all «bad social practices» and it is observed that this plan has reverberated.

### References

1. Almeida, Ronaldo de. (2017) A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. Cad. Pagu, Campinas, n. 50, e175001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000200302&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200302&lng=pt&nrm=iso) . acessos em 30 jan.
2. Aranha, M.L.A. História da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
3. Chauí, M. (2013) Democracia e sociedade autoritária. Comunicação & Informação, Goiânia, Goiás, v. 15, n. 2, p. 149–161. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24574>. Acesso em: 1 maio. 2021.
4. Chauí, Marilena de Souza. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. [S.l: s.n.], 2000.
5. Dubet, François. (2004) O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa [online], v. 34, n. 123 [Acessado 29 Março 2022], pp. 539-555. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>>. Epub 28 Mar 2005. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>.
6. GOIÁS. (1976) Lei Nº 8.125 de 18 junho de 1976. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/1976/lei\\_8125.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1976/lei_8125.htm). Acesso em 11 de novembro de 2020.
7. Frigotto, Gaudêncio. (2017) A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1993. 4ª ed. Frigotto, Gaudêncio. Escola «sem» partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj, Lpp. 144 p.
8. Gramsci, Antônio. (2001) Cadernos do Cárcere. v. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
9. Lenoir, Y. (2013) Les finalités éducatives scolaires, un‘objet hautement problématique. In: Bulletin n. 4. Chaire de Recherche du Canada sur l’Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá.
10. Libâneo, J. C. (2019) Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: Libâneo, J. C.; Echalar A.D.L.F.; Suanno, M. V. R.; Rosa,



S.V.L. (orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG.

11. Luchetti, Maria Salute Rossi. (2006) O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

12. Marx, Karl & Engels, Friedrich. (1988) O Manifesto Comunista. 3ª edição, São Paulo, Global.

13. Pessoni, Lucineide Maria de Lima. (2017) Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás. 211 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

14. Polícia militar do estado de Goiás. (2019) Comando de Ensino Policial Militar Colégio da Polícia Militar do Estado De Goiás. Regimento Escolar. Disponível em: <https://www.cepmgcesartoledo.com.br/regulamentos/> Acesso em: 17/02/2021.

15. PPP. Projeto Político Pedagógico. (2020) Comando de Ensino Policial Militar Colégio da Polícia Militar do Estado De Goiás.

16. Schwarcz, Lilia Moritz. (2019) Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 294 p.

© *Patrícia Teixeira de Souza, Lucineide Maria de Lima Pessoni, 2022-04*

**УДК 371**

**Кармен Ана да Роза Баттистелла**

*Федеральный университет Токантинса, Бразилия*

**Ракель Апаресида Мария да Мадейра Фрейтас**

*Папский католический университет Гояса, Бразилия*

## **ВКЛАД ДАВЫДОВА И ХЕДЕГОРА В ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ CARMES**

**Ana da Rosa Batistella, PhD**

*Federal University of Tocantins, Brazil*

**Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, PhD**

*Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil*

## **CONTRIBUTIONS OF DAVYDOV AND HEDEGAARD FOR THE TEACHING OF PHYSICS IN HIGH SCHOOL**

**Abstract.** *This article aims to present part of a research carried out in a Brazilian public school on the teaching and learning of Physics based on the contributions of the theories of V.V. Davydov and M. Hedegaard. The research consisted of a didactic experiment in microcycle and the teaching-learning object was the concept of Heat. It*

*is concluded that the combination of these theories forms a basis for the organization of teaching and learning and has the potential to contribute to overcoming the low learning rate of high school students in the Physics discipline.*

**Keywords:** *developmental teaching; Physics teaching; High school; Heat.*

Physics is a «science that deals with fundamental things, such as movement, forces, energy, matter, heat, sound, light and the interior of atoms» [1], which gives relevance to teaching- learning subjects of this science at all levels of education in the school system. However, in many Brazilian schools the teaching of Physics remain as a transmission of information, laws and formulas, in a disjointed way from the students' real life and focused on memorization [2]. This type of teaching keeps students away from the relationship of knowledge with the objects of Physics, causing them to have no reason to learn and not to associate the concepts of this discipline with social life. In addition, this teaching does not contemplate the intellectual process of discovering the natural world and its properties [3]. Thus, the students do not develop a knowledge relationship with the objects of Physics that allows them to understand the origin and transformation of the concepts they learn, resulting in difficulties in incorporating them into their life practices.

Didactically, Physics teaching procedures are characterized by the predominance of calculations, treated with language inaccessible to students and with excessive emphasis on quantitative assessments of learning, which are limited to verifying the ability to memorize information and apply mathematical formulas and calculations in solving problems involving Physics content [3].

Exploring alternatives to overcome this problem, a formative didactic experiment was carried out in microcycle [4] based on principles of Davydov's theory of developmental teaching [5, 6, 7], considering abstraction, generalization and theoretical thinking, activity of study and study task. These principles were associated with the double movement in teaching, proposed by Hedegaard [9], in which the teacher goes from the scientific concept to the students' sociocultural experience and, in turn, the students go from their sociocultural experience to the scientific concept. The didactic experiment focused on the teaching-learning organization of the Heat concept, a fundamental concept in the Physics curriculum in Brazilian High School.

The purpose of this text is to present some elements of the organization of teaching the concept of Heat used for the didactic experiment carried out. It began with the proposition of a problem to the students, a problem inserted in their sociocultural experience in their local context of life [9], in view of the learning of Heat as a scientific theoretical concept in conjunction with life practices.

The organization of the formative didactic experiment was preceded by the logical-historical study of the concept of Heat, using the works of Pádua et al [11], Passos [12], Silva et al [13]. The objective was to reveal the universal relationship of the concept of Heat, from its genesis and historical transformation. We sought to understand the investigative path of scientists who dedicated themselves to the study of this concept, an aspect valued by Davydov [5, 6, 7] in order to lead the student to tread, in an abbreviated way, the path already trodden by the researchers. In teaching

planning, we sought to privilege the investigative, reflective and concrete character of the students' actions.

After explaining the general relationship of the Heat concept, a diagnostic task was designed to identify the students' previous knowledge regarding the concept of Heat. Initially, the students answered three questions related to common situations in sociocultural practices in their life contexts, because when these are articulated with teaching, they arouse reasons for the student to advance from everyday to scientific knowledge, favoring learning [9].

One of the families' practices during school holidays is to camp in canvas tents, in the countryside, in an environment close to the forest and a river to alleviate the uncomfortable thermal sensation caused by the high temperatures in the region. This practice was considered in the formulation of the problem to be explored in the first question, which involved the analysis of materials that are good or bad conductors of energy through heat (insulators and thermal conductors) to be used in the camp. The second question was planned taking into account the sociocultural practices of the students in their life context and the «personal intimate communication activity», which is the guiding activity of development in the period of adolescence [14]. The problem presented in the task was contextualized in a meeting of young friends in a bakery for a snack and conversations about subjects of their interests. One of the young people proposed a subject related to the Heat phenomenon. In the third question, the students were placed in a conversation circle about their knowledge and the teacher asked them questions: 1) What do you have to say about the following statement: «Today it is very hot, the temperature is close to 40° Ç»? 2) Where is the heat? 3) Is your house hot? 4) Can we say that someone feels hot? Why? 5) Who needs heat? Why? The purpose of the questions was to awaken students' reflection on everyday life events so that, during the study task, they could relate them to the concept of Heat. It is noteworthy that the students were organized into groups to carry out the study actions, and the composition of the groups sought to encourage the interaction of students with different zones of proximal development [15]. The purpose of the tasks was to confront students with problems and contradictions involving Heat, but that made sense to them and motivated them to form the theoretical concept of this physical phenomenon.

The results of the diagnostic task indicated the need for three types of change in students' knowledge: from the absence of a concept to a theoretical concept; from everyday concept to theoretical concept; from empirical concept to theoretical concept. In the latter case, it was evident that students who had an empirical scientific concept associated it with the caloric theory. Thus, the organization of teaching in the didactic experiment focused on these needs.

### **Actions for the study and formation of the theoretical concept Heat**

#### *1st action – Formation of the universal relationship of the concept of Heat*

In this action, the students were confronted with a real problem presented by the teacher involving Heat, which should be analyzed in order to investigate and discover a general and universal explanatory relationship [5, 6, 7]. Students should have the attitude of subjects in investigation and discovery. The nuclear aspect they

should discover is that the transfer of average kinetic energy from a higher temperature object to a lower temperature object takes place.

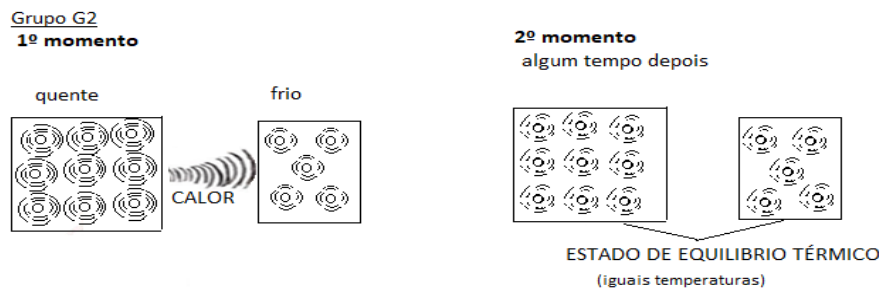
The learning problem was fictitious but about a frequent fact in the region where the students live: a rural producer who raised free-range chickens to sell and chose to keep the birds free on the outskirts of the rural property. Having left the birds free to make their nests, he found, after a few days, that in some nests there were unfertilized eggs (which caused him financial loss) and, in others, the number of fertilized eggs increased. Thus, the rural producer sought help from students to solve the problem. The practice of raising free-range chickens is common in rural areas, and this bird is part of the regional diet in central Brazil, combined with pequi, a typical fruit of the Brazilian cerrado. Therefore, the problem articulated cultural practices of life in the local and personal context, with the search for knowledge, providing the awakening of motive and desire to learn, with a view, during the didactic experiment, to promote the double movement in the teaching proposed by Hedegaard [ 8, 9], but following the study actions proposed by Davydov [5, 6, 7]. Once the initial problem was known, the students were invited to watch a short video about the reproduction of chickens (Chickens hatching, chicks hatching <https://www.youtube.com/watch?v=298szOrsz4Q&t=13s>) and, then to formulate hypotheses explaining the phenomenon experienced by the rural producer. In the next class, the teacher asked the groups to present the hypotheses formulated and then discuss the following questions: how is the nest made by the hen and what is it for? Does the hen stay in the same position for the 21 days required for the egg to reproduce? How can you eat and drink water if you have to stay in the same position? Is there heat between the hen and the eggs when during the breeding process? Will there be heat if the nest is built indoors?

Afterwards, the teacher asked the students to perform a theatrical representation of the fact reported by the rural producer. A group of 4 to 5 students should position themselves in the center of the classroom, standing, hugging in a circle and b together, representing the chicken. The others would represent the fertilized eggs squatting under the hen. After remaining for a few minutes in their hen and egg positions, the teacher asked them to describe the thermal sensation perceived during the theatrical performance, to which they replied that it was hot and uncomfortable. The teacher asked them to reflect on this answer and, later, gave the students a printed text entitled «Natureza do Calor». The text was a didactic material prepared by the researchers from the logical-historical study of the concept of Heat, with the aim of serving as teaching material and supporting students' investigation to discover the general relationship that lies at the base of the concept of heat. But the students had in mind the caloric theory, superseded since the 1840s by the heat energy theory. There was no evidence of scientific knowledge linked to the theory of heat energy. From the theatrical performance, the understanding of the text and the dialogues promoted by the teacher, it was expected that the students would arrive at a conceptual core resulting from the theory of heat energy, expressed as follows: modality of energy that is transferred from a body of higher temperature to a body of lower temperature and the transfer occurs exclusively due to this temperature difference.

## 2nd action – Construction of the model of the universal relationship of the concept of Heat

According to Davydov [6], in this action, students should create a model (in objectified, graphic or written form) representing the universal relationship of the object of study, in this case Heat. With the teacher's mediations, the students arrived at the model expressed in Figure 1.

Figure 1: Universal relationship model of the Heat [17].



Regardless of mass or volume, bodies can have different temperature measurements, which are associated with average kinetic energy. Energy in the form of heat exists until thermal equilibrium is established, constituting two situations in which temperatures are different. It should be noted that the model reflects two distinct moments: 1) occurrence of Heat, when the temperatures of the bodies involved are different; 2) when heat ceases to occur because thermal equilibrium is established. Davydov explains that the general relation model contains the core of the concept, that is, the basic relation and the contradictions that are part of its constitution [6, 7, 8]. The creation of the model is relevant because it corresponds to the recreation of the real object by the human mind. It is important that students present and explain the model created by them, as this way they reveal the core of the concept to themselves and show what understanding they formed.

*3rd action: Transformation of the model of the universal relationship of Heat to deepen its understanding.*

Having correctly constructed the model, the students will proceed to make its transformation to study its properties in a pure way, that is, disconnected from the real situation presented in action 1 [6,7,8]. For this, the teacher purposely introduced a change in the model of the general relationship of Heat, in order to cause an alteration of its essence. In this case, the change consisted of a deliberate mistake: changing the birds' habitat. The video March of the Penguins (<https://www.youtube.com/watch?v=s2IbWkcXKno&t=282s>) was presented to the students, which addresses the reproduction process of penguins, birds that inhabit the southern hemisphere with temperatures of approximately 40° C negative, especially Antarctica. After watching the video, students should carry out an imaginary experiment: imaginatively transfer the chicken to Antarctica so that it can hatch its eggs there, as penguins do. The aim was to create a contradiction and get students to think «in units of contradictions and mental systems» [16]. They should identify the contradiction present between the temperature conditions and the possibility of

energy exchange between the hen and its eggs, formulating conclusions correlated to the general relation of the object of study Heat. The teacher expected the students to perceive that when conditions related to the core of the universal relationship are changed, there are consequences that for the totality of the object. The analysis of this change was important for students to deepen their understanding of the universal relationship of Heat. Observe the following dialog:

Teacher: So: what is the meaning of energy transfer?

Students: From the chicken to the environment.

P2: Oh, how cool! The chicken will give up energy until it comes into thermal equilibrium with the environment.

Students: Gives up energy in the form of heat.

Teacher: So, let's get the chicken and eggs and take them to Antarctica. What happens?

P2: Both the egg and the chicken will stay at the same ambient temperature

Teacher: So the chicks will hatch?

Students: No.

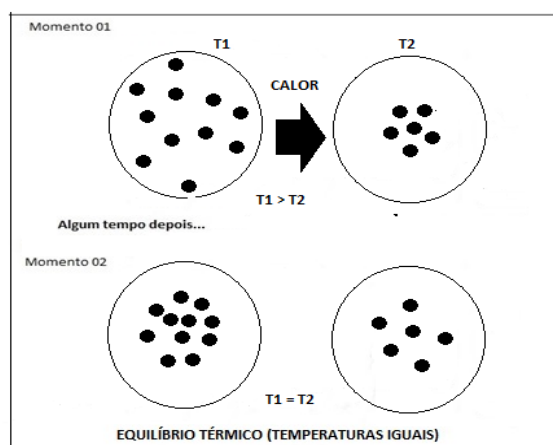
Teacher: So what does the egg need to stay alive?

Student: Heat! No! energy exchange

Another student says: No energy exchange! Gotta keep the temperature!

Then, the teacher returned with the students to the rural producer's initial problem, referring to the reproduction of free-range chickens. Students should explain that the hen-fertilized egg system needed to remain in thermal equilibrium, avoiding constant temperature variation and imbalance in the exchange of energy, that is, Heat, between the hen and the eggs (which also requires the producer to keep water and feed very close to the hen). Thus, they concluded that nuclear energy is the movement of energy that is transferred from one body to another with the only factor being the temperature difference between them, that is, one with a higher and another with a lower temperature. Figure 2 contains the model built by the students to express this understanding.

**Figure 2.** Universal Heat Relation Model [17]



After some time of collective discussion about the conclusions regarding the imaginative experiment, the teacher guided the students to proceed to the fourth action. From the first to the third action, the students performed the abstraction of the

universal relation of the object Heat. From the fourth action onwards, the purpose was for them to carry out their generalization.

*4th action: Analysis and solution of particular problems using the universal heat relation*

Tasks were presented with problems that were similar to those faced by the rural producer, but in different contexts. What was expected is that the students would analyze the situations described based on the universal relationship of Heat discovered in the previous actions and establish the link with these particular situations that constituted as variants of the initial problem.[5,6,7]:

a) Reading the analysis of the text entitled «Ten tips to face the heat». The objective was that, based on the conclusion of the 4th action, to indicate whether the statements present in the text were correct or not, to justify and, if deemed necessary, to rewrite the text to make them correct.

b) Conducting a small experiment by rubbing their hands for a few seconds, then touching their own face, describing what they felt and coming to a conclusion about it, using the universal relationship discovered in the 4th action. The following conclusion was expected from the students: friction generates heat, however, the hands are at a higher temperature in relation to the rest of the body and when placing the hands on the face, they identify the presence of heat through the sensation of cold face).

c) Reading and analysis of an excerpt from the article Sea turtle Project: spawning areas, breeding seasons, preservation techniques ([https://www.tamar.org.br/publicacoes\\_html/pdf/1980](https://www.tamar.org.br/publicacoes_html/pdf/1980)), addressing spawning and reproduction of sea turtles. Students should analyze why these turtles make their nests in the sand under intense solar radiation.

*5th action: Control (or monitoring) of the performance of previous actions*

According to Davydov [6, 7] control or monitoring consists of a conscious and critical reflection of the student about himself in the study of the object. In this way, both teacher and students can identify whether it is necessary to review, redo, resume or redirect a certain action. This action requires the permanent monitoring of the students so that they can assess the achievement of the objectives, a self-assessment, so that they themselves identify whether they are achieving the objective or if it is necessary to retrace the path, and to what degree they need support from the teacher and colleagues. This action helps students to become aware of their cognitive reach, as well as the challenges they still need to overcome. The teacher kept this action in all the previous ones, mediating with dialogues, questions, reflections presented to the students about their own ways and strategies of thinking, in view of the movement from the abstract to the concrete.

*6th action: Assessment of the learning of the theoretical concept of Heat.*

In previous actions, continuous and transversal assessment took place collectively. In this action, Davydov [5, 6, 7] predicts that the teacher evaluates the students individually to verify the appropriation of the taught concept. In this case, the teacher sought to verify whether each student was able to use the universal Heat relation as a general procedure to analyze and solve particular problems involving the Heat phenomenon. For this, the teacher asked the students to solve the same task

presented to them for the initial diagnosis of their knowledge about Heat, asking them now to solve it using the concept they formed.

It was requested to solve the initial problem faced by the rural producer regarding the reproduction of free-range chickens using the Heat concept and analyzing the chicken-fertilized eggs system. They should indicate as a solution to avoid the Heat. They would need to implement a solution that involved the maintenance of thermal balance, the location of the nests in relation to the ambient temperature, preventing the hen from leaving the nest frequently, maintaining the correct distribution of eggs in the nest considering the quantity in relation to contact with the body of the chicken in order to keep the Heat.

Thus, it is considered that the teaching organization was designed for students to start from a real problem, perform the abstraction of the universal relationship of Heat, generalize this relationship using it in particular and concrete situations. Then, they returned to the initial problem again to examine it and solve it completely using the Heat concept.

This text describes part of the didactic experiment carried out around the teaching-learning of the Heat concept, carried out with high school students in a Brazilian public school. The study was motivated by the need to seek an alternative to overcome the problem represented by the low learning rate of Brazilian students in the Physics discipline in High School. It was assumed that Davydov's and Hedegaard's theories, combined, could contribute to facing this problem. It is concluded that the combination of the two theories favors the organization of teaching and learning in the Physics discipline and has the potential to overcome the current problems in the teaching of this discipline in Brazilian schools. The main contributions are the involvement and motivation of students and the formation of a theoretical type of concept. Thus, it was empirically shown the possibility of developmental teaching as an alternative to the teaching of Physics in high school in order to boost student learning and contribute to establishing meaning between scientific concepts of Physics and social life.

### ***References***

1. Hewitt, P.G. (2002). *Física conceitual* / Paul G. Hewitt; trad. Trieste Freire Ricci e Maria Helena Gravina – 9. ed. Porto Alegre: Bookman.
2. Rosa, C.W.; Rosa, A. B. (2012). O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 58/2.
3. Menegotto, J.C.; Rocha Filho, J.B. (2008). Atitudes de estudantes do ensino médio em relação à disciplina de Física. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 7, n. 2, p. 298–312.
4. Zuckerman G.A. (2011). Developmental education: a genetic modeling experiment. *Journal of Russian & East European Psychology*, London, v. 49, n. 6, p. 45-63.
5. Davydov, V.V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Editora Pueblo e Educación.
6. Davydov, V.V. (1988). *Problems of developmental Teaching – The*



experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, XXX (8).

7. Davydov, V.V. (1999). What is Real Learning Activity? In: Hedegaard, M.; Lompscher, J. *Learning Activity and Development*. University Press.

8. Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. In: Hedegaard, M.; Fler, M. *Studying children. A cultural-historical approach*. London: Open University Press, p. 10-29.

9. Hedegaard, M.; Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.

10. Libâneo, J.C.; Freitas, R.A.M.M. (2017). Vasily Vasilvevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 315-354.

11. Pádua, A.B.; Pádua, C.G.; Silva, J.L.C. (2009). A história da termodinâmica clássica: uma ciência fundamental. Londrina: Eduel, 134 p.

12. Passos, J.C. (2009). Os experimentos de Joule e a primeira lei da termodinâmica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 3603.1-3603-8.

13. Silva, A.P.B.; Forato, T.C.M.; Gomes, J.L.A.M.C. (2013). Concepções sobre a natureza do calor em diferentes contextos históricos. *Cad. Bras. Ens. Fís.*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 492-537.

14. Lazaretti, L.M. (2017). Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudo do desenvolvimento humano. In: Longarezi, A.M.; Puentes, R.V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu.

15. Vigotski, L. *Pensamiento y habla* (2007). Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue.

16. Giest, H.; Lompscher, J. (2003). Formation of Learning Activity and Theoretical Thinking in Science Teaching. In: Kozulin, Alex et al. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 267-288.

17. Batistella, C.A.R. (2020). Física no Ensino Médio: ensino-aprendizagem do conceito calor na concepção da teoria de Davydov com contribuições de Hedegaard. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica- Goiás, Goiânia (Brasil).

© Ana da Rosa Batistella, Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, 2022-04

## MATHEMATICS TEACHER TRAINING IN RUSSIA AND BRAZIL

**Abstract:** *The main of this work was to make theoretical-analytical notes to identify their epistemological, psychological and didactic foundations in the mathematics teacher training models adopted in Brazil and Russia. We had as a theoretical basis, the assumptions of the Historical-Cultural Theory.*

**Keywords:** *Teacher training in Brazil. Teacher training in Russia. Teaching Mathematics.*

**Брито Ромао Изабель**  
*аспирант ТюмГУ*

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В РОССИИ И БРАЗИЛИИ

**Аннотация:** *Целью данной работы было сделать теоретико-аналитические заметки для выявления их гносеологических, психологических и дидактических основ в моделях подготовки учителей математики, принятых в Бразилии и России. В качестве теоретической базы были приняты положения историко-культурологической теории.*

**Ключевые слова:** *Подготовка учителей в Бразилии. Подготовка учителей в России. Преподавание математики.*

Преподавание математики является сложной задачей во многих странах, в частности различные проблемы приводят к школьной неуспеваемости тысяч учащихся и негативно сказываются на изучении этой науки.

Эти проблемы связаны с такими факторами, как: 1) плохая школьная инфраструктура; 2) отсутствие надлежащего учебного материала; 3) архаичные методологии; 4) недостаточная профессиональная подготовка учителей. Данная работа сосредоточена на пунктах 3 и 4, которые составили ядро теоретико-аналитического магистерского исследования библиографического типа, разработанного в период с 2019 по 2021 год в Тюменском государственном университете (ТюмГУ) в России. Объектом изучения является подготовка учителей математики в России и Бразилии. Цель работы – определить, в какой степени официальные документы, которыми руководствуются в подготовке учителей в обеих странах, представляют психодидактические и методологические основы для поддержки подготовки и работы учителей. Важность исследования была обоснована перспективой многополярного мира,

предложенной БРИКС<sup>14</sup>, которая предполагает сотрудничество и интеграцию различных аспектов развивающихся стран [6].

В качестве теоретической основы были приняты положения историко-культурной теории (К-ИТ) Льва Семеновича Выготского и вклад её последователей в сочетании с историко-диалектическим методом. Согласно К-ИТ, любое исследование человеческих процессов должно быть связано с социальной практикой и в этом смысле отражать фундаментальную роль образования для человеческого развития. В связи с этим школьное образование должно быть организовано на соответствующей научной основе для развития теоретического мышления учащихся [1].

Поэтому педагогическое образование должно иметь психодидактическое и методологическое измерение, основанное на теоретическом подходе, рассматривающем учителя как организатора педагогической деятельности, работа которого должна быть научно обоснована, ибо только тогда возможно адекватное развитие педагогического профессионализма. Поэтому считалось, что без учета этого аспекта учебный процесс может в конечном итоге свестись лишь к педагогическому здравому смыслу, либо к использованию личной интуиции [8]. Профессиональная подготовка учителей – это уникальный непрерывный процесс, направленный на профессиональное развитие. Для этого необходимо наличие у него научных знаний и других знаний, составляющих сложность профессионально-педагогической работы [7].

В методологическом отношении это исследование является теоретико-аналитическим исследованием библиографического типа [3], подкрепленное историко-диалектическим методом [2], [5]. Документы, которыми руководствуются при подготовке учителей математики в Бразилии и России, были приняты в качестве источников сбора информации, затем поставлена цель выявить в этих документах теоретико-концептуальные вклады, лежащие в основе психодидактических и методологических аспектов подготовки учителей математики в обеих странах. Вкратце, внимание было направлено на базовое и высшее образование учителей математики в двух университетах России и Бразилии: Тюменском государственном университете (ТюмГУ) в России и в Федеральном университете Северного Токантинса (UFT) в Бразилии. Далее представлен выдержки некоторых результатов расследования.

Благодаря сравнительному характеру, исследование позволило узнать основные проблемы и решения, найденные в обеих странах, с целью преодоления проблем, как для подготовки учителей математики, так и для преподавания математики. Первоначально обсуждалась организация систем образования (базового и высшего) в двух странах по результатам анализа документов. Ниже представлены результаты анализа бразильской и российской систем образования.

Начальное образование в Бразилии должно гарантировать изучение математического содержания, необходимого для понимания мира и общества,

---

<sup>14</sup>Бразилия, Китай, Индия, Россия и Южная Африка составляют группу стран с формирующимся рынком в отношении их экономического развития.

включая концепцию математической грамотности. В старшей школе, последней ступени базового образования, основной задачей является предоставление знаний, позволяющих учащемуся приступить к работе и получению высшего образования. Организация содержания задается областями знаний, где математика и ее технологии имеют разные механизмы организации путем организации осей и тематических единиц.



Рис. 1. Организация системы образования Бразилии

В России система образования состоит из регулируемых государством общедоступных образовательных программ и сетей. Прежде всего, оно состоит из независимых учреждений, которые следуют комбинированной системе централизации и децентрализации управления, подчиненных административному надзорному органу. После окончания начальной школы учащийся может продолжить обучение в учреждении среднего специального образования, техникуме или остаться в школе, продолжая учебу в поздних классах. В некоторых заведениях включены предметы, которые понадобятся учащимся для поступления в тот или иной вуз. Современная российская система образования претерпела реформы, направленные на ее совершенствование (Рис. 2).



Рис. 2. Схема организации системы образования в России

Документ, в котором рассматривается организация содержания в основном образовании и общем базовом образовании в России, протокол от 8 апреля 2015 г. В этом документе подчеркивается, что при обучении математике необходимо также уделять внимание развитию коммуникативных навыков учащегося. Содержание разделено по областям знаний. Что касается математики для базового образования, она организована по курсам, а ее содержание представлено по строкам.

Для 10-11 классов (среднего общего образования) преподавание разделено на два профиля: Базовый уровень и Профильный уровень, и на три направления профиля обучения, которые соответствуют специфике. Для мониторинга и улучшения системы образования в каждой стране существуют учреждения, регулирующие образование, в Бразилии – это Министерство Образования и Культуры (MEC) в партнерстве с Институтом образовательных исследований и исследований Анисиу Тейшейра (Inep), которые используют Национальный экзамен средней школы (ENEM).

В России Федеральная служба по надзору в Сфере образования и Науки отвечает за Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ). В Бразилии и России учащиеся старших классов должны получить базовое образование, чтобы сдать национальный экзамен. Такие экзамены предназначены как для оценки успеваемости учащихся в области базового образования, так и для облегчения поступления в высшие учебные заведения. В каждой из этих стран структура этих экзаменов разная, но общим моментом между ними является требование сдачи тестов по родному языку и математике.

При анализе структуры учебной программы базового образования в обеих странах первое (Таблица 1), что можно заметить, это то, что при поступлении в среднюю школу в России образование будет разделено на два профиля, а в Бразилии представлен только один.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа систем образования в России и Бразилии

Бразилии	России
<b><i>Базовое образование</i></b>	
14 лет всего; Одноуровневая школьная организация; В нем нет теоретической системы организации обучения; Система баллов: от 0 до 10; где 6 или 7 средний балл.	11 лет всего; В 10-11 классов средней школы делятся на два уровня: базовый и профильный; Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова и Занкова; Система баллов: от 0 до 5; где 3 средний балл.
<i>образовательные формы:</i> Образование коренных народов; Специальное образование; Школьное образование чернокожего населения потомков рабов;	<i>образовательные формы:</i> Семейного обучения; Дистанционного обучения; Имеющего формы специального образования; Образования для молодежи и взрослых.

Образование молодежи и взрослых; Профессиональное образование.	
<i>Последние годы:</i> 6° – 8° классов: 6 учеб. ч. в неделю 9° классов: 5 учеб. ч. в неделю	<i>Основное общее:</i> 5 учеб. ч. в неделю
<i>Средняя школа</i> 1-3 классов: 5 учеб. ч. в неделю	<i>Среднее общее</i> 8 – 12 учеб. ч. в неделю Это зависит от одного из два уровня.
<i>Организация учебной программы по математике:</i> <i>Тематических единиц:</i> Числа, Алгебра, Геометрия, Меры величин, Статистика и Вероятность;	<i>Организация учебной программы по математике:</i> Делится на курсы 5-6 класса с содержанием алгебры и геометрии; 7-9 класса разделены на <i>линии</i> : числа, алгебру, геометрию, функции, логику, статистику и теорию вероятностей, среди прочего; 10-11 классов средней школы организация двух уровней в три области требований: 1. Обучение математике, ориентированное на практику; 2. Математика для профессионального использования; и 3. Творческое направление.

<i>ENEM:</i> Нет выбора предметов, все обязательны, и экзамен проводится на едином уровне. 180 вопросов поделённых на 4 области знаний: 45 вопросов из математики; организация экзамена Метод Теории Ответов на Предмет (TRI)	<i>ЕГЭ:</i> Экзаменов на бакалавриат в школах и основная форма экзаменов для поступления в университеты; В соответствии с профилем выбора ученика, он должен выбрать предметы, необходимые для поступления в университет; Базовый уровень имеет следующую структуру: 20 вопросов с краткими письменными ответами базового уровня образования. Профильный уровень состоит из 19 вопросов, а экзамен разделен на 2 части: Первая часть вопросов базовый уровень; У второй части вопросов повышен уровень.
---	--

Ниже приведены результаты сравнительного анализа систем высшего образования для подготовки учителей математики в России и Бразилии. (Таблица 2)

Таблица 2

Сравнительный анализ систем образования и подготовки учителей

Бразилии:	России
<b>Высшее образование:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2608 высших учебных заведений;</li> <li>• 8 604 526 студентов вузов;</li> <li>• Иностранцев студентов на курсах бакалавриата из 177 различных стран;</li> <li>• 17 539 студентов на курсах бакалавриата;</li> <li>• 386 073 преподаватели, причем: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 37,5% из них имеют степень магистра;</li> <li>▪ 45,9% – докторскую степень.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 965 высших учебных заведений;</li> <li>• 4,7 миллиона студентов вузов;</li> <li>• В период 2016/2017 годов в России обучалось около 244 000 иностранных студентов.</li> <li>• 265 тысяч человек, преподаватели в государственной системе где: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 153 тысячи</li> </ul> </li> </ul>

	высококвалифицированными специалистами.
В России обучается около 1000 бразильцев, более половины из которых – студенты-медики.	Не найден

<p><i>Организация учебной программы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• На степень бакалавра содержание организовано в группы: I – конкретные знания, II – педагогические и практические, III- общие знания (факультативные предметы) и дополнительные виды деятельности (дополнительные и исследовательские мероприятия).</li> </ul>	<p><i>Организация учебной программы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Болонское соглашение;</li> <li>• Обучение разделено на циклы бакалавриата и магистра;</li> <li>• ДПП «Профильные учебные предметы» предметы по профилю «Математика»;</li> <li>• Организация практик классифицируется как: Учебно-исследовательская практика и Педагогическая практика.</li> </ul>
---	---

Следует отметить, что в России существует целая образовательная система, теоретически подкрепленная психологическими и дидактическими теориями и исследованиями, что является также необходимым для получения знаний и обучения во время начального педагогического образования. На основе этих теорий профессионалы имеют научные знания, обосновывают свои действия, а также утверждают и составляют документы, а значит, учебники, и учебные пособия. В документах бразильской образовательной системы, с другой стороны, нет теории или чего-либо похожего, что заставляет учителей сомневаться в своих действиях в определенные моменты времени и, таким образом, делает учебники не инструментами, а основным объектом, продвигает обучение, оставляя учителя и ученика на заднем плане.

Данные результаты являются частью магистерской диссертации. Представленный фрагмент показывает что, как и в России, подготовка учителей в Бразилии претерпевает изменения и необходимо сделать вывод из углубленного изучения вклада К-ИТ Л.С. Выготского и его последователей как возможность теоретического обеспечения учебно-педагогической работы в Бразилии, в этом смысле важно знать некоторые учебные документы из Российской Федерации, чтобы помочь преодолеть некоторые ограничения и возможности в обучении, а также необходимо систематическое изучение основных авторов К-ИТ, чтобы привлечь их для вклада в поддержку учебной и преподавательской работы.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Damázio, A.; Moura, M.O. de; Rosa, J.E.da. Estudos em educação matemática com fundamentos na teoria histórico-cultural. Poesis, Tubarão, v. Especial, p. 2-9, 2014.
2. Lefebvre, Henry. Lógica formal lógica dialética. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: RJ. Editora Civilização Brasileira, 1991.
3. Salvador, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre, RS: Sulina, 1981.

4. Vigotskii, L.S., Luria, A. R., Leontiev, A.N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

5. Wachowicz, L.A. O método dialético na didática. 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 1991.

6. Брито, Изабель, Р. Преемственность В Подготовке Учителей Математики В Вузах России И Бразилии. Диссертация. Руководитель: Светлана Валерьевна Вершинина. Тюменский Государственный Университет, Tyumen, Rússia, 2021.

7. Ramalho, B.L.; Nuñez, I.B.; Gauthier, C. Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

8. Romão, F. Paixão, M. de F. Espaço escolar de formação docente como um conceito em desenvolvimento: características e apontamentos iniciais. Memórias del Congreso Pedagogía 2019, Encuentro internacional por la unidad de los educadores. La Habana, Cuba, 04-08 fevereiro 2019. CD ROM. ISBN 978-959-18-1266-7. [https://drive.google.com/uc?export=download&confirm=q0Dr&id=1-paU12b-iRugsTKYvaK\\_AlqDtsnC4RyF](https://drive.google.com/uc?export=download&confirm=q0Dr&id=1-paU12b-iRugsTKYvaK_AlqDtsnC4RyF)

© Brito Romao Isabelle, 2022-04

**УДК 371**

**Нюрнберг Джойс, аспирант**  
*Университет Крайнего Юга Санта-Катарины, Бразилия*  
[joycenurnberg@yahoo.com.br](mailto:joycenurnberg@yahoo.com.br)

**Крус Дебиаси Мириам, аспирант**  
*Университетский центр Баррига-Верде (Бразилия),*  
[miryandebiasi@gmail.com](mailto:miryandebiasi@gmail.com)

**Дамасио Адемир, доктор философии**  
[addamazio71@gmail.com](mailto:addamazio71@gmail.com)

## **ПОНЯТИЕ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ В ТЕХНИЧЕСКОЙ И КОЛЛАБОРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ДАВЫДОВА**

**Аннотация:** Библиографическое исследование анализирует понятие технологии и техники в концепции технической и совместной педагогики. Основываясь на историко-культурной теории и философии Виейры Пинто, оно показывает, что каждый из них приносит технологии и особые методы в организацию обучения, чтобы способствовать обучению, соответствующему особой социальной потребности.

**Ключевые слова:** техника и технология; техническая педагогика; коллаборативная педагогика; культурно-историческая теория.



**Nuenberg Joyce, PhD student**  
*University of the Extreme South of Santa Catarina, Brazil,*

**Cruz Debiasi Miryam, PhD student**  
*Barriga Verde University Center, Brazil,*

**Damazio Ademir, PhD**  
*Independent Researcher*

## **THE CONCEPT OF TECHNIQUE AND TECHNOLOGY IN THE TECHNICIST AND COLLABORATIVE PEDAGOGIES OF DAVYDOV**

**Abstract:** *The bibliographic study analyzes the notion of technology and technique in the conception of Technician and Collaborative Pedagogies. Based on the Historical-Cultural Theory and the philosophy of Vieira Pinto, it shows that each one brings technology and specific techniques in the organization of teaching to promote learning corresponding to the peculiar social need.*

**Keywords:** *technique and technology; technician pedagogy; collaborative pedagogy; cultural-historical theory.*

At present, the word technology is employed in varied sectors of the communications, computer science, health, education, among other industries, as a synonym of progress, innovation and development. To Cipriani e Bortoleto [3], the term technology is associated with several digital resources, including computers and advertisements, e.g., of cosmetic products. In the context of Brazilian education, technology has held a promise for the renovation of old structures which insist on perpetuating educational processes (of teaching and learning) connected to the need for the formation of competent, skillful and productive individuals.

Official documents for the normatization of Brazilian education, such as the BNCC (Base Nacional Comum Curricular), link the concept of technology to that of competence. This dyad permeates the organizational proposal for Educação Básica at every one of its stages. One of its objectives, described in the passage regarding general educational competencies, is described as «To understand, use and create digital technologies of information and communication in critical, significative, reflexive and ethical manners, within the multiple social practices [...] to communicate [...] produce knowledge, solve problems [...] in personal and collective lives» [2, p. 9]. However, the document does not offer any explicit differentiation between technology and technique, technological competence or competence in technique, digital technology, information and communication technologies, digital technology and culture, new technologies, technology and digital resources. These guidelines from the teaching and education administrative bodies, at the national level, are a new guise – neotechnicism [6] – in relation to the Technician Pedagogy that was made official by the military regime established in Brazil between 1964 and 1985.

In this context, the problem guiding this study appears: what is the understanding regarding technology and technique in Technician Pedagogy, of behavioral basis, and in Collaborative Pedagogy as proposed by Davydov? In order to supply an answer for this question, our general objective is to analyze the notions of technology and technique as conceived by the Technician Pedagogy as well as the Collaborative Pedagogy developed by Vasily V. Davydov [4]. Specifically, we will explain that both theoretical approaches – substantially distinct and guided by technologies and techniques for the organization of teaching – promote similarly different kinds of human formation and development.

In order to reflect on the questions pertaining to the diverse understandings of the themes this study focuses on, the basis for the adopted methodological procedures is bibliographical in nature, as well as guided by the references of Cultural-historical theory – Lev S. Vigotski, A. Leontiev and Vasily V. Davydov – and recent researchers who corroborate those references, as well as in the materialist philosophy of technique and technology, formulated by Álvaro Vieira Pinto.

To that end, our presupposition is that each pedagogical theory also manifests a technology and specific techniques for the organization of teaching in order to promote learning – by extension, development – corresponding to certain social formation needs.

In this sense, we use Vieira Pinto [15, p. 219-220] for point out several meanings of the word technology. And through the vast and indiscriminate use, it becomes important to distinguish at least some major meanings. The first, which is linked to the etymology of the word Technology whose reference is: in the Greek, which comprises the idea of art and skill; and in the logics, to establish character of theory, science or study of technique, «logos of technique». Second, having relation, equivalence, with the technique that leads to dangerous mistakes in the field of sociology and philosophy. Third, understood as the set of all techniques, in a general and global sense, available to a defined society. It applies to Civilizations at any historical stage. Finally, the fourth meaning of the word technology, for the philosopher, is linked to the ideologization of technique.

The debate here takes the theoretical position of Vieira Pinto. According to the author [15], in the process of hominization there are two crucial aspects: the appropriation of the ability to project and the constitution of a social being. The articulation of these aspects, in practical and theoretical terms, culminates in the origin of the concept of technique that, in Pinto's perspective, means making something new emerge, a productive act. Technology, in turn, is understood epistemologically as technical science.

In fact, Vieira Pinto [15] treats man's productive relationship with the world as a technique. This gives human actions and existence a technical aspect. The technique becomes that which mediates human acts in the achievement of goals, directly or non-directly. For the philosopher [15, p. 155],» [... technique serves life, but for the purpose of producing materially, in a system of defined social relations, the goods that man needs]« Inherent in it is the ability of man to reproduce his own existence. Vieira Pinto, in the epistemology of technique formulates understandings and contours of technical and technology concepts.

The technique, as a productive act, gives rise to theoretical considerations that justify the institution of a sector of knowledge, taking it as an object and building on it the reflections suggested by the consciousness that critically reflects the state of the objective process, reaching the level of theorization. There is undoubtedly a science of technique, as a concrete fact and therefore an object of epistemological inquiry. Such science admits to be called technology [15, p. 220].

Before moving on to the next section, two clarifications are in order. The first is that a theoretician of Technician Pedagogy is not found in the current literature. Its emergence dates back to the years 1969-1980, based on behaviorist psychology and reflects the adoption of an associated-dependent economic model for the organizational field of education [14]. The second is that, in Davydov's translations, two terms Pedagogy of Collaboration and Pedagogy of Collaborative are used, which were considered synonymous. However, the option was to adopt the term 'collaborative'.

According to Araújo [1, p. 13], «teaching technique suggests technicism, which in turn suggests technology.» In our judgment, technicism, in the context of Brazilian educational history, refers to a pedagogy centered on technique, also known as Technician Pedagogy. It originates around the middle of the 20th century in the USA. In Brazil, its greatest expression occurs in the decades of 1960 and 1970. Besides divulging ideas of labor organization based on Taylorism and Fordism [14], this pedagogy connects to the behaviorist learning theory. At its base are positivism and functional structuralism.

Technician Pedagogy uses positivist philosophy to support the idea of supposed scientific neutrality. From functional structuralism, it brings the conception of objective reality as a harmonious and organic whole, expressing the natural order of scientific and technological progress. In educational terms, functional structuralism argues that the role of school institutions is the adaptation of individuals to society, so that the regularity, harmony and coherence of economic and political development are maintained. Education led by this aspect would work as one of the gears for the perpetuation of such order, through the application of techniques and technologies.

In this context, the philosophical, epistemological and psychological theories underlying Technician Pedagogy consider that the educational processes involve adaptation, preparation for labor, transformation of behavior and performance aligned with the mechanisms of social production. In turn, good teaching organization—departing from stimulating and conditioning contexts—promotes a change in the student's conduct.

According to Saviani [13], Technician Pedagogy has as its main premises: scientific neutrality, rationality, efficiency and production, proposing an objective and operational reconfiguration of educational processes. This pedagogy, then, represents an extension of the factory system to the school system. In the organization of teaching, the Technician model of education favors the means, which in turn determine the objectives of the pedagogical process.

By proposing a qualitative change in the organization of educational labor as a whole, Technician Pedagogy aims at the standardization, heterogeneity, segmentation of the exalted teaching. It is also based on stagism of techniques, methods,

methodologies, procedures, strategies, resources and instruments (such as manuals, didactic books, teaching modules, among others). Therefore, technique becomes central in the organization of teaching, seeking «maximum results with minimum expenditure» [14, p. 379-380] connected to the promise of higher efficacy and profitability of the educational product. In fact, Technician Pedagogy joins the mainstay of proposals for school development, however among those that fulfill the expectations of human formation necessary to the full development of national and international capital. As a consequence, it intends to change the teaching method focused on the conservation of social relations characterized by the principles of inequality among human beings.

This is, therefore, according to Libâneo [8], a capitalist project of human formation that has, as its principal aspects: subordination to capital; adaptation of individuals and modeling of their behavior via control over teaching; an interest in the quick training of subjects in technical professional competences, skills and knowledge based on objective and precise information; teaching considered as a process that conditions and extinguishes subjectivity; relationships between teachers and pupils measured by technique; educational technology aligned with scientific research and experimental analysis that endorse the objectivity of the pedagogical action. In regard to the specificity of the technology, the author says that it is essentially structured by ordered steps, in consubstantiated sequence. This manifests in the form of a teaching organization that applies techniques such as: programmed instruction; micro-teaching; modules; rediscovery; among others. Thus, the technologies employed in the organization of methods and of teaching compose an arrangement of procedures and techniques indispensable to the disposition and mastery of the environmental conditions which guarantee the transmission and assimilation of information.

Such a pedagogy is widely criticized as being responsible for the accentuation of educational problems, since it makes impersonal teaching an amplifier of the technique it promulgates: individualism, meritocracy, as well as the concealment of social inequalities that are based on the technological ideology of modernization, progress and ordering of individuals and society.

As a consequence of the above problems and criticisms in reference to the Technician Pedagogy, we will disclose in the following section another possibility for the employment of technique and technology in human formation. We will do so from an omnilateral perspective of teaching organization.

Russian psychologist Vasily Vasilyevich Davydov is one of the scholars studying Vygotsky's work, especially in relation to its adoption in the organization of a system for developmental teaching. Davydov is among those researchers whose elaborations and systematization in the field of pedagogical psychology, pioneered by Vygotsky, are applied to the restructuring of the pedagogical process in the educational context of the late USSR. Even today, Davydov's system continues to be one of those adopted by several schools in Russia and other countries, as observed by Longarezi [10]. In Brazil, the data collection by Navarro and Fillos [12], for instance, highlights a great number of theses, dissertations and articles having as their object of study the Elkonin-Davydov teaching system.

Therefore, the productions of Davydov and his collaborators have significantly contributed to the development of teaching and to research on education in the Brazilian context as well. His principal works address study activity and developmental and collaborative learning theory. For the purpose of our discussion, we will closely examine the notions of development, collaboration and technology expressed by Davydov and Slobódchikov [4]. Further, we will rely on other works of the psychologist and his contemporaries who do research based on the Davydovian referential and the Cultural-historical theory.

Davydov and Slobódchikov [4, p. 211] criticize traditional pedagogy as «a relatively unique system of European education which [...] was formed in the period of rebirth and flourishing of the capitalist production and which has served and conserved until now its initial principles, such as the selection of contents and methods for teaching, in contemporary schools.» To the authors, such a system is still in operation due to the goals established for school education and the «ways and means» for the formation of human capacities towards the achievement of those goals. For that, the authors call it Stagnant Pedagogy. In this sense, if we were to classify Technician Pedagogy from that presupposition, it would be included in the category of traditional pedagogy. Its technologies and techniques are exalted, which makes the educational process technically sterile and gives it an ideological character, or associated only to the use of machinery (computers, cellphones), software, and other digital resources.

It is worthwhile to turn to Vieira Pinto [15], for whom every human action has a technical character, for the simple reason of being something peculiar to the human being. This presupposition carries the understanding that every educational conception-implicitly or explicitly-also organizes teaching around certain techniques and technologies. These, in turn, are manifestations of the theoretical framework to which they belong. Moreover, such conceptions are engaged in human formation as socially intended, as sustained by our initial presupposition explained in the Introduction. Having said that, we will move forward to the theorizings of Davydov and Slobódchikov [4] about techniques and technology in the contexts of the traditional and the collaborative schools.

It is necessary to clarify that, interspersed into the Davydovian approach to the traditional school, or Stagnant Pedagogy, and to the Collaborative Pedagogy is his understanding of teaching that promotes development, or developmental teaching. Freitas and Libâneo [9] affirm that, in Davydov [5], developmental teaching is characterized by a commitment to the personal and social transformation of students, carried out in study activity. This study activity leads to a development of the skill to analyze objects based on dialectic reflection and, ultimately, to the development of higher psychological processes. In fact, individuals assume an active posture in the process of appropriation of theoretical scientific concepts when they engage in activities. In this context of activity, the reproduction and incorporation of historically developed human functions occurs. The central aspect of the teaching content presupposes the acquisition of generalized modes of action and universal procedures of activity. In our view, this represents an appropriation of the technological apparatus that makes possible the qualitative transformations of thought [4].

The aforementioned psychologists affirm that their goal is to expose that which conceives all the structuring technology of school disciplines corresponding to the new principles. Such an exposition is operationalized in the passage in which Davydov and Slobódchikov [4] confront the traditional presuppositions and those they call the new pedagogical principle. The authors do not conceptualize specifically the ideas of technique and technology. However, when examining the didactic principles for Collaborative Pedagogy, they criticize mechanical, formal, scholastic memorization. Davydov and Slobódchikov [4] define the principles upon which both pedagogies are based. The principles of Stagnant Pedagogy are: succession, accessibility, conscious character and visual/concrete character. Collaborative Pedagogy adopts as principles: scientific character, activity, education for development and objectal character. The authors stand against the conscious character presented by the Stagnant Pedagogy as a technology for teaching organization, because it operates a reduction of knowledge in two ways: the first relates to knowing, which was earned by individuals before, and now focuses on the internal mechanism of classifying empirical thought by way of the relationship between word and sensorial perception. This relates to forms of verbal abstraction. The second way relates to separating knowledge and its utility; later, such dynamics requires the union of previously separated spheres. Each verbal abstraction corresponds to a sensorial image that children must take as a reference for examples, illustrations, etc.

Davydov and Slobódchikov [4] defend that theoretical thinking is a foundation for the development of individual abilities which are, to an extent, compatible with all children and young adults. They argue that Stagnant Pedagogy presupposes the notion that human beings are objects of didactic-educational manipulation to construct techniques and technologies that are controlling, subjugating and authoritarian. In practical terms, this is «a pedagogy without children, with excessive intellectualism and excessively rationalistic and technocratic thinking that values means over ends.»

As a consequence, in order to configure their understanding of Collaborative Psychology, the authors outline the three fundamental characteristics of this new perspective: (a) organization of teaching aims at the formation of a creative personality and at the full development of individuality. This takes into account the desires and aspirations of children and young adults; (b) priority is given to harmonic human development in view of the multiple instruction (teaching and learning) technologies; (c) association to the constitution of the socialist way of life, in two ways: through the labor activity of persons who are in relation with the creative and active dimensions of the relationship between human beings and the world; and through the association of education for productive labor, whose unity promotes, amplifies and deepens the development structure. However, Davydov and Slobódchikov [4] call attention to the fact that understanding teaching as a socio-statal system is the most relevant characteristic of the new pedagogical thinking, since this system works by self-management in educational institutions.

The notions of collectiveness and collaboration are fundamental points in Cultural-historical theory. The law of psychological development, described before, illustrates that importance. All higher psychological processes are primarily in the

collective (interpsychic) sphere and become progressively internal or intrapsychic. After studying the psychic development of children, Vygotsky [16, p. 219] concludes: «We see that the collective forms of collaboration precede individual forms of conduct, which grow on their basis, and constitute their direct parent and source of their origin.»

Authors such as Moura et al [11] and have restated the importance of collective activities for teaching organization. In their arguments, these authors refer to Leontiev [7] and his observation that, during primordial times, collective resolution of problems-generated by human needs along human history—by members of primitive communities gave origin to humankind itself. As a consequence, the same collectiveness has historically constituted a principle for teaching organization.

We understand that, in the context of school education, all activities developed therein (study, teaching, among others named by Moura et al.), by necessity in a collective environment, can be understood as a technique or technology of Collaborative Pedagogy. Roughly, Moura et al [11, p. 225] consider that sharing «assumes the meaning of coordination of individual actions in a given problem-situation that is common to the individuals. This coordination passes [...] through the identification of the characteristics of an object, through its transformation and the creation of common results.»

In this way, techniques and technologies of Collaborative Pedagogy, going against traditional pedagogical ideology (technicist or not), relate to school and society. Thus, development joins together the human dimension and the objectives «of teaching, such as elaboration in young students of conscious citizenship; preparation for life, labor and social creativity; participation in democratic self-management and responsibility for the destinies of country and civilization.» [4]. Therefore, techniques and technologies of Collaborative Pedagogy are concerned with the full formation of students. That radically distinguishes it from the formation vehemently imposed by Technicist Pedagogy, which aims at the formation of human beings for submission and subservience to those decision makers in power, in order that the latter may maintain their conditions of privilege and enjoy them.

The techniques and technologies employed in education, as well as the theories representing them, produce different individuals. This study has had the objective of analyzing the notions of technology and technique as conceived by Technicist and Collaborative pedagogies. To distinguish them, the main reference has been the conceptual elaborations on technique and technology by Vieira Pinto and the prescriptions on learning and development of the Cultural-historical theory.

The perception we have reached with this study is that, within the concept of school education based on the Technicist Pedagogy, technique and technology are employed according to a behaviorist conception of learning. In this case, technology is useful for the adaptation of individuals to the needs of continuous, multiple task training demanded by productive processes. The notions of technique and technology are reduced to a process of bureaucratizing aiming at the maximization of resources via rationalization and neutralization of processes.

Alternatively, the Collaborative Pedagogy of Davydov and his collaborators is based on the perspective of formation of theoretical thinking as the foundation for

learning and development. Its basis is historical and dialectic materialism manifested through the precepts of Cultural-historical theory. Its commitment is to develop human capacities to their full extent, considering the appropriation of theoretical knowledge and subsequent development of higher psychological processes. In this perspective, simply learning how to do or make – as is the case with Technician Pedagogy – is not enough for students to attain theoretical thinking. In this way, technique and technology, seen as historical products, assume a bias that is justified in proportion to their contributions towards the formation of the human genus, aiming at a different sociability. A new social form in which technique and technology are understood as mediators of human action, serving life and not being served by it.

### *References*

1. Araujo, J.C.S. (1991) Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In.: Veiga, I.P.A. (org.). Técnicas de ensino: Por que não? Campinas, SP: Papirus.
2. Brasil (2017) Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
3. Cipriani, C.; Bortoleto, E.J. (2005) A formação docente no brasil: um debate em torno do ensino a distância. Revista Pedagogia em Foco, v. 10, n. 3, pp. 160-175.
4. Davidov, V.V.; Slobódchikov, V. (1991) La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: Múdrík, A.B. (ed.). La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Moscú: Progreso, pp. 118-145.
5. Davidov, V.V. (2017) Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. Tradução de Ademir Damazio e Josélia Euzébio da Rosa, In: Longarezi, A.M.; Puentes, R.V.. Ensino Desenvolvimental Antologia, Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, pp. 211-223.
6. Freitas, L.C. (2014) Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola. Educação e Sociedade, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114. <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>
7. Leontiev, A.N. (1978) Actividade, Conciencia y Personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
8. Libâneo, J.C. (1984) Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.
9. Libâneo, J.C.; Freitas, R.A.M.M. (2018) Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação. Goiânia: Espaço Acadêmico.
10. Longarezi, A.M. (2019) Prefácio. In: Puentes, R.V.C.; Cardoso, G.C.; Amorim, P.A.P (Eds.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V.Davidov e V.V. Repkin – Livro I (pp. 19-28). Curitiba: CVR. Coedição – Uberlândia: EDUFU.
11. Moura, et al. (2010) Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, pp. 205-229, jan./abr.
12. Navarro, E.R.; Fillos, L.M. (2017) A perspectiva teórica de Davydov na



Educação Matemática: um olhar analítico para teses e dissertações produzidas no Brasil. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, v. 6, n. 11, pp. 142-160, Jul./Dez. 2017.

13. Saviani, D. (2003) Pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados.

14. Saviani, D. (2013) História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

15. Vieira Pinto, Á. (2005) Conceito de tecnologia, Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto.

16. Vygotsky, L.S. (1997) Obras Escogidas: Tomo V. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones.

© Нюрнберг Джойс, Крус Дебиаси Мириам, Дамасио Адемир, 2022-04

УДК 373.2

**Т.А. Пазняк,  
С.Д. Новикова,  
К.А. Новицкая**

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

## **ТЕХНОЛОГИЯ STEAM КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** Статья посвящена современным технологиям дошкольного образования STEAM. STEAM – образование детей дошкольного и младшего школьного возраста, направлено на развитие интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество. Дети дошкольного возраста приобретают дополнительные практические навыки и умения, которые достаточно востребованы в современной жизни. Занятия в виде игр позволяют раскрыть творческий потенциал ребенка.*

***Ключевые слова:** учреждение дошкольного образования, технология STEAM, LEGO – конструирование, робототехника.*

**T.A. Paznyak,  
S.D. Novikova,  
K.A. Novitskaya**

## **STEAM TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS**

***Annotation.** The article is devoted to modern technologies of preschool education STEAM. STEAM is the education of preschool and primary school age children, aimed at developing intellectual abilities in the process of cognitive activity and involvement in scientific and technical creativity. Preschool children acquire additional practical skills and abilities that are quite in demand in modern life. Classes in the form of games allow you to unleash the creative potential of the child.*

***Keywords:** preschool education institution, STEAM technology, LEGO construction, robotics.*

В наше время за последние десять лет появляется большое количество инноваций, которые имеют большое значение в творческой или интеллектуальной работе. Широкое распространение находит STEAM-образование. Если расшифровать данную аббревиатуру, то получится следующее: S – science, T – technology, E – engineering, A – arts, M – mathematics: естественные науки, технология, инжиниринг, искусство, математика.

Основная цель STEAM-технологии – преодолеть свойственную классическому образованию оторванность от решения практических задач и выстроить те связи между учебными дисциплинами, которые понятны обучающимся.

STEAM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста, направлено на развитие интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечение их в научно-техническое творчество.

Внедрение STEAM в образование может помочь детям дошкольного и младшего школьного возраста быстро ориентироваться в потоке информации и применять полученные знания на практике. Дети дошкольного возраста приобретают практические навыки и умения, которые востребованы в современном мире.

Преимущества STEAM технологии: 1. Интегрированное обучение. 2. Применение полученных знаний в реальной жизни. 3. Развитие критического мышления. 4. Уверенность в собственных возможностях. 5. Повышение интереса к техническим дисциплинам. 6. Инновационность.

Одной из основных задач современного образования является создание условий для всестороннего развития с учетом индивидуальных возможностей

каждого ребенка, в этом случае STEAM – образование – это подходящий вариант.

В основе STEAM-технологии лежат три принципа:

1. Проектная форма организации образовательного процесса, в ходе которого дети дошкольного и младшего школьного возраста могут объединяться в группы для решения учебных задач;

2. Практический характер учебных задач, где результат решения может быть использован для нужд семьи, группы, учреждения дошкольного образования.

3. Межпредметный характер обучения: учебные задачи строятся таким образом, что для их решения необходимо применение знаний не одной образовательной области, а сразу нескольких.

Данная технология эффективна при реализации следующих образовательных областей: «Элементарные математические представления», «Ребёнок и природа», «Изобразительное искусство», «Ребёнок и общество», «Развіццё маўлення і культура маўленчых зносін», «Развитие речи и культура речевого общения».

Модулями и задачами STEM программы являются:

Образовательный модуль «Дидактическая система Ф. Фребеля»:

экспериментирование с предметами окружающей среды;

– освоение математической действительности с помощью операций с геометрическими телами и фигурами;

– освоение пространственных отношений.

Образовательный модуль «Экспериментирование с живой и неживой природой»:

– формирование представлений об окружающем мире через опытно-экспериментальную деятельность;

– осознание единства всего живого в процессе наглядно-чувственного восприятия;

– формирование экологического сознания.

«LEGO – конструирование»:

– способность к практическому и умственному экспериментированию, обобщению, установлению причинно-следственных связей, речевому планированию и комментированию образовательного процесса и результата собственной деятельности;

– умение группировать предметы (конструктор, игрушки, детали);

– умение проявлять осведомлённость в разных сферах жизни;

– свободное владение родным языком (словарный состав, грамматический строй речи, фонетическая система, элементарные представления о семантической структуре);

– умение создавать новые образы, фантазировать, использовать обобщение, анализ и синтез;

– умение создавать конструкции и моделировать объекты на основе крепления деталей.

Образовательный модуль «Математическое развитие»:

– комплексное решение задач математического развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста по направлениям: величина, форма, пространство, время, количество и счет.

Образовательный модуль «Робототехника»:

- развитие логики и алгоритмического мышления;
- формирование базовых основ программирования;
- развитие способностей к конструированию и моделированию;
- обработка информации;
- развитие способности к абстрагированию и нахождению закономерностей;
- умение быстро решать практические задачи;
- овладение умением акцентирования, схематизации, типизации;
- формирование представлений об универсальных знаковых системах (символов) и умений ими пользоваться;
- развитие способностей к оценке процесса и результатов собственной деятельности.

Образовательный модуль мультстудия «Я творю мир»:

- освоение информационных и коммуникационных технологий;
- освоение медийных технологий;
- организация продуктивной деятельности на основе синтеза художественного и технического творчества [1, с. 8].

Каждый модуль направлен на решение специфичных задач, которые при комплексном их решении обеспечивают реализацию целей STEAM-образования: развития интеллектуальных способностей в процессе познавательно-исследовательской деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество детей дошкольного и младшего школьного возраста. В своей работе, как следствие, воспитатели и учителя активно используют наборы для конструирования и программирования роботов.

Применение данной технологии при организации образовательного процесса с использованием занятий комплексного характера приводит к тому, что она свободно и легко увлекает детей дошкольного и младшего школьного возраста в научно-творческую деятельность. Это способствует развитию интеллектуальных способностей и приобретению опыта, которые необходимы в будущей жизни. Для этого можно использовать робототехнические устройства и различных роботов-конструкторов. Разнообразные задания в игровой форме помогают детям дошкольного и младшего школьного возраста развивать логику и мышление, быстро решать практические задачи и приобретать базовые знания программирования.

Экскурсии и прогулки во время изучения окружающей среды вместе с детьми дошкольного возраста дают возможность познать структуру листьев, провести анализ воды, понаблюдать за насекомыми.

При подготовке игровых занятий целесообразным является организация мероприятий в форме подвижных игр, танцев и развлечений. Это позволяет детям дошкольного возраста развивать навыки коммуникации, пополнять словарный запас, научиться проектировать новые уникальные модели. В игровой форме у детей дошкольного возраста формируются умения считать,

измерять, сравнивать, приобретать навыки общения, помогает им приобрести необходимые математические, филологические и инженерные навыки. Дети в знакомых предметах определяют новые и неизвестные для себя свойства. Непринужденные занятия в форме увлекательной игры развивают воображение и творческий потенциал.

Таким образом, данная технология является познавательной, полизадачной, современной как для педагогов, так и для родителей. Ее можно использовать в качестве дополнительного наглядного и практического материала в образовательной деятельности. Применение технологии STEAM в организации дошкольного образования и начальной школе помогает выработать инженерные навыки, позволяют приобрести качества, необходимые для работы в команде, группе, содействуют умению анализировать результаты проделанных мероприятий, занятий, способствуют развитию познавательной активности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Волосовец, Т.В., Маркова, В.А., Аверин, С.А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. – 2-е изд., стерео-тип. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.: ил.

© Т.А. Пазняк, С.Д. Новикова, К.А. Новицкая, 2022-04

УДК 376.42

**Г.А. Баранова**

*ГОУ ДПО Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»,  
г. Тула, Россия*

### **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Аннотация.** В статье раскрываются научно-методические аспекты проблемы развития творческих возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Определены методы и приемы, используемые педагогом в развитии творческих возможностей учащихся.

**Ключевые слова:** творческое воображение, развивающее педагогическое взаимодействие, способы саморегуляции, принципы педагогического

взаимодействия: диалогизация, индивидуализация, проблематизация, проблемные ситуации, задания, задачи.

G.A. Baranova

## TEACHER TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Abstract.** *The article reveals the scientific and methodological aspects of the problem of the development of creative abilities of children with special educational needs. The methods and techniques used by the teacher in the development of creative abilities of students are determined.*

**Keywords:** *creative imagination, developing pedagogical interaction, methods of self-regulation, principles of pedagogical interaction: dialogization, individualization, problematization, problematic situations, tasks, tasks.*

В ходе динамично меняющихся условий жизни, проводимых социально-экономических преобразований, качественных изменений ценностей и потребностей общества на современном этапе резко возросло значение творческой созидательной деятельности. Такая деятельность невозможна без определенных творческих способностей, заложенных в человеке природой и нуждающихся в постоянном совершенствовании и развитии.

Педагогика и психология накопила значительный опыт исследования по теории развития творческих возможностей и способностей: М.С. Гафитулин, Н.И. Кирнос, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев; идеи практической психологии и диагностики развития творчества изложены в работах: Л.С. Выготского, Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, В.Я. Ляудис, Н.П. Щербо. В исследованиях А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского показана значимость проблемы развития творческих возможностей обучающихся в коррекционной школе.

В настоящее время основной задачей коррекционной школы является возможность адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в современном обществе, выпускники должны быть готовы к жизненным изменяющимся условиям. В связи с этим развитие творческих возможностей обучающихся является одной из важных проблем коррекционного образования, так как этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Целью коррекционной работы должна выступать ориентация на всестороннее развитие аномального ребенка как обычного, попутно осуществляя исправление и сглаживание его недостатков. Коррекция и компенсация нетипичного развития эффективно могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном использовании

сензитивных периодов и опоры на зоны актуального и ближайшего развития. Процесс образования в целом опирается не только на сформировавшиеся функции, но и на формирующиеся. Отсюда, важнейшей задачей коррекционного обучения является постепенный и последовательный перевод зоны ближайшего развития в зону актуального развития ребенка.

Коррекционное образование представляет собой систему специальных психолого-педагогических, социокультурных и лечебных мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями, сообщение им доступных знаний, умений и навыков, формирование и развитие личностных качеств. Сущность коррекционного образования состоит в развитии психофизических функций ребенка и обогащении его практического опыта наряду с преодолением или ослаблением имеющихся у него нарушений.

Реализация коррекционно-компенсаторных процессов нетипичного развития ребенка возможны только при постоянном расширении зоны ближайшего развития, которая должна выступать ориентиром деятельности педагога.

Коррекция и компенсация развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья не могут происходить стихийно. Необходимо создание определенных условий. Это: педагогизация окружающей среды, адекватные условия воспитания в семье и раннее начало комплексных лечебно-реабилитационных и коррекционных психолого-педагогических, социокультурных мероприятий, которые подразумевают развитие и совершенствование интегративных механизмов с целью включения детей с ограниченными возможностями здоровья в обычные, общепринятые социокультурные отношения.

Обязательным условием реализации интегрированного обучения выступает ориентация не только на особенности имеющегося нарушения, а на развитие творческих возможностей ребенка с ОВЗ. «Вследствие этого необходима специальная подготовка педагогических кадров общеобразовательных организаций, обеспечивающих инклюзивное образование» [1, с. 184]. В процессе повышения квалификации, в ходе изучения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников, большое внимание уделяется проблеме развития творческих возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами предметов эстетического цикла.

Эстетическое воспитание – это процесс совместной деятельности педагогов и воспитанников, направленный на формирование эстетической культуры школьников. Этот процесс является органически необходимым компонентом общей системы воспитания. Эстетическая культура школьника включает: развитие эстетических чувств, в частности, эмоционально-чувственной отзывчивости на прекрасное и безобразное, комическое и трагическое в искусстве, жизни, природе, быту; управление своими чувствами; формирование эстетического идеала и способности оценивать произведения искусства; интереса к эстетическому освоению мира.

Названные компоненты эстетической культуры вместе с тем выступают в качестве критериев эстетического вкуса обучающихся. Субъективной стороной эстетического освоения мира выступают эстетические чувства, вкусы, оценки, идеалы, эстетическое сознание человека. Оно есть субъективное отражение объективного мира и вместе с тем орудие познания существенной стороны реального мира – его красоты.

Эстетический вкус связан с восприятием предмета, явления или произведений искусства в их целостности. Восприятие и оценка при этом выступают в единстве. Оценка определяется эстетическими ценностями личности. Эстетический вкус дает возможность объективнее оценивать эстетические достоинства объектов окружающего мира. Эстетический вкус характеризуют чувство меры, гибкость и вместе с тем устойчивость оценок, а также широта и многосторонность восприятия.

Нужно подчеркнуть, что все виды самостоятельных творческих работ очень привлекают ребят, а их выполнение способствует развитию эстетического вкуса, наблюдательности, творческого мышления. Поэтому, в процессе изучения дополнительных программ повышения квалификации, мы знакомим педагогов с различными формами, методами, приемами включения детей с ОВЗ в художественно-эстетическую деятельность. Это может быть изготовление различных поделок, предметов, создание которых не является самоцелью, а служит средством развития творческих возможностей учащихся.

Отбор и композиция методов и приемов обучения и воспитания, детей с ОВЗ должны максимально способствовать развитию творческих возможностей, творческой деятельности и отвечать особым образовательным потребностям учащихся с ОВЗ и специфике коррекционно-педагогической работы.

Создание ситуации успеха в образовательном процессе особенно важно в работе с обучающимися с ОВЗ. Необходимо преодолеть пассивность, агрессию, страх, неуверенность, вызванных нарушениями в психофизиологическом развитии таких детей. «Давать позитивную оценку познавательных усилий ребенка независимо от его успеваемости; организовывать и проводить на занятии диалог, включая по возможности всех детей, независимо от их готовности к занятию» [2, с. 22].

В художественно-творческой деятельности педагог создает ситуации успеха включением детей с ОВЗ в художественно-эстетическую деятельность, связанную с выполнением тех или иных видов художественного творчества. Это может быть рисунок, поделка из бумаги, глины, дерева и так далее. При этом от педагога во многом зависит, получит ли ребенок удовлетворение от своей деятельности или нет. Задание, которое он дает ребенку, должно быть не только интересным, увлекательным, но и посильным. Он должен видеть положительный результат своей деятельности. Ощущение успеха рождается, когда ребенок с помощью педагога или самостоятельно преодолевает робость, неуверенность, страх, затруднение, прикладывая к этому усилия. Педагог помогает учащемуся преодолеть страх перед новой деятельностью, новым заданием. Помощь педагога направлена на то, чтобы ребенок поверил в себя, в



собственные силы, способности. Необходимо поддерживать в нем оптимизм, веру в то, что он справится с выполнением задания.

В образовательном процессе педагогом могут быть применены следующие способы стимулирования развития творческих возможностей детей с ОВЗ: создание для ребенка в учебном процессе ситуации успеха, поддержки, одобрения, доброжелательности; терпимость к детским недостаткам; право ребенка на ошибку, свободный выбор; предоставление возможности и помощь детям в реализации своих способностей; поощрение высказывания оригинальных идей; развитие индивидуальности ребенка.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Баранова, Г.А. Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 9-1. С.184.

2. Баранова, Г.А. Подготовка учителя к применению современных педагогических технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. № 1. С. 22.

3. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. М.: Вита-Пресс, 2009. 156 с.

4. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие. М.: Педагогич. общ-во России, 2018. 179 с.

5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2010. 274 с.

© Г.А. Баранова, 2022-04

**Г.А. Баранова**  
ГОУ ДПО Тульской области  
«Институт повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования Тульской области»,  
г. Тула, Россия

**Л.Ю. Бакаева**  
ГОУ Тульской области  
«Суворовская школа для обучающихся с ОВЗ»,  
г. Суворов, Тульская область, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО  
ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос использования во внеурочной деятельности средств декоративно-прикладного творчества в развитии творческих возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены методические рекомендации по решению данного вопроса на практике.

*Ключевые слова:* обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, творческая деятельность, способности, внеурочная деятельность, средства декоративно-прикладного творчества.

**G.A. Baranova,  
L.Y. Bakayeva**

**FEATURES OF THE USE OF MEANS OF DECORATIVE  
AND APPLIED CREATIVITY IN EXTRACURRICULAR  
ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES  
OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

*Abstract.* The article considers the issue of using the means of decorative and applied creativity in the development of creative abilities of students with disabilities in extracurricular activities. Methodological recommendations for solving this issue in practice are presented.

*Keywords:* students with disabilities, creative activity, abilities, extracurricular activities, means of decorative and applied creativity.

В результате динамично меняющихся условий жизни, проводимых социально-экономических преобразований, изменения типа познавательного отношения к миру, качественных изменений ценностей и потребностей общества на современном этапе резко возросло значение творческой созидательной деятельности. Такая деятельность невозможна без определенных творческих способностей, заложенных в человеке природой и нуждающихся в постоянном совершенствовании и развитии.

Основной задачей коррекционной школы сегодня является возможность адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современном обществе, выпускники должны быть готовы к жизненным изменяющимся условиям. В связи с этим развитие творческих способностей становится сегодня одной из проблем коррекционного образования.

Педагогика и психология накопила значительный опыт исследования по теории развития творческих способностей: М.С. Гафитулин, Н.И. Кирнос, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев; идеи практической психологии и диагностики развития творчества изложены в работах: Л.С. Выготского, Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, В.Я. Ляудис, Н.П. Щербо.

Однако, в работах многих известных педагогов и психологов (Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, И.Я. Лернер, Т.Д. Марцинковская, А.М. Матюшкин и др.) отмечается, что в существующей сегодня системе коррекционного образования недостаточно уделяется внимание целому пласту человеческого опыта – опыта развитий творческой деятельности.

Развитие творческих способностей – важнейшая задача коррекционного образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Реализация коррекционно-компенсаторных процессов нетипичного развития ребенка возможна только при постоянном расширении зоны ближайшего развития, которая должна выступать ориентиром деятельности учителя. Необходимо систематическое, повседневное качественное совершенствование и приращение уровня ближайшего развития [4].

Декоративно-прикладное искусство наиболее прочно связано с бытом и повседневной жизнью каждого человека. Именно поэтому оно играет большую роль в воспитании школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как способствует развитию творческих способностей и имеет огромное значение для формирования культуры быта и труда, культуры человеческих отношений в целом. Занятия декоративно-прикладным творчеством позволяют посредством изготовления изделий развивать творческие способности обучающихся с ОВЗ. Здесь происходит более глубокое изучение теоретических основ конкретного художественного ремесла, развивается интерес к творчеству мастеров художественных промыслов, и одновременно реализуется важный педагогический принцип тесной связи теории с практикой.

Однако следует отметить, что наибольшая сложность трудового обучения состоит в формировании обобщенных умений – способности выполнять

трудовые задания не только в определенной ситуации, но при изменении условий. Такая особенность обучения обусловлена нарушениями, имеющимися в интеллектуальном развитии обучающихся, поэтому им достаточно сложно провести самоанализ, планировать, делать выводы, составлять отчет без помощи учителя. На всех этапах уроков, занятий ведется коррекционная работа, направленная на повышение готовности обучающихся к самостоятельной организации умственной и физической деятельности в ситуациях, которые включают элементы нового.

Процесс трудового воспитания тесно взаимосвязан с развитием сенсорно-перцептивной сферы ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Для того чтобы он мог совершать трудовые операции, необходимо, чтобы он был знаком со свойствами различных предметов и веществ: воды, бумаги, ткани, дерева. Чтобы обучить ребенка тому или иному приему работы, педагог должен обладать огромным терпением и действовать в соответствии с принципом «пошагового обучения», который включает в себя длительную отработку каждого мельчайшего компонента трудового процесса. Важно следить за тем, чтобы неудачи не отпугивали ребенка, а его самостоятельная работа над заданием укрепляла уверенность в своих силах и способствовала развитию готовности заниматься трудовой деятельностью.

На занятиях творческим трудом во внеурочное время в занимательной форме используются доступные детям виды практической деятельности, воспитываются и прививаются социально-бытовые знания, умения и навыки, необходимые для жизни. Творческий труд занимает большое место в системе реабилитационной работы. Здесь ребенок выступает в роли создателя чего-либо нового, полезного и красивого. Дети с ОВЗ под руководством педагога могут добиться больших успехов в изготовлении мягких игрушек, композиций из природных материалов, вышивки, бисероплетения.

Все виды самостоятельных творческих работ очень привлекают ребят, а их выполнение способствует развитию эстетического вкуса, наблюдательности, художественного видения окружающей действительности, творческого мышления. Изготовление конкретных поделок, изделий не является самоцелью, а служит средством развития творческих способностей учащихся.

Занятия творческим трудом доставляют детям радость, создают положительный эмоциональный настрой. В процессе творческой деятельности у детей развивается эстетическое восприятие, образные представления и воображение, эстетические чувства.

Однако, происходит это не само по себе, а при условии «...систематического, целенаправленного и вместе с тем тонкого и чуткого руководства педагога, учитывающего индивидуальные особенности каждого ребенка» [2, с. 24]. Отбор методов и приемов обучения и воспитания учащихся с ОВЗ должны максимально способствовать художественно-эстетическому развитию и отвечать особым образовательным потребностям детей, специфике коррекционно-педагогической работы.

Создание ситуаций успеха особенно важно в работе с обучающимися с ОВЗ. Они должны быть направлены на преодоление пассивности, агрессии,

страха, неуверенности, вызванные нарушениями в психическом развитии.

В художественно-творческой деятельности ситуация успеха достигается в результате определенных художественно-эстетических действий, связанных с выполнением тех или иных видов художественного творчества. Это может быть рисунок, поделка из бумаги, глины, дерева и др. При этом от педагога во многом зависит, получит ли ребенок удовлетворение от своей деятельности или нет. Задание, которое он дает ребенку, должно быть не только интересным, увлекательным, но и посильным. Он должен видеть положительный результат своей деятельности. «Ощущение успеха рождается, когда ребенок с помощью педагога или самостоятельно преодолевает робость, неуверенность, страх, затруднение, прикладывая к этому усилия» [1, с. 76]. Педагог помогает учащимся преодолеть страх перед новой деятельностью, новым заданием, порожденной неуверенностью в себе. Помощь педагога направлена на то, чтобы ребенок поверил в себя, в собственные силы, способности.

Создание ситуации успеха обеспечивается открытой и скрытой помощью взрослого. Например, открытая помощь может выражаться в применении словесной инструкции, в показе способов передачи образа, в поддержке, ободрении: «Давай попробуем сделать это вместе» или «Не получится – ничего страшного, можно попробовать еще раз». Применяемые педагогом на занятиях способы стимулирования развития творческих способностей можно представить следующим образом: обеспечение благоприятной атмосферы; доброжелательность со стороны учителя, его отказ от критики в адрес ребенка; обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности; поощрение высказывания оригинальных идей; обеспечение возможностей для практики; использование личного примера творческого подхода к решению проблем; предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

В процессе проведения занятий большое внимание уделяется формированию и развитию следующих групп универсальных учебных действий, уровень развития которых позволит ребенку полноценно реализовать себя в творческой деятельности. Так, например: личностные УУД – стремление к получению новых знаний; ориентация на понимание успеха в творческой деятельности; формирование основ социально-ценных личностных качеств: трудолюбие, организованность, добросовестное отношение к делу, любознательность, потребность помогать другим.

Регулятивные УУД: «...развивать умение высказывать свое предположение (версию) на основе работы с образцом; умение выстраивать проблемный диалог (ситуации), коллективное решение проблемных вопросов» [3, с 380].

Познавательные УУД: приобретать и осуществлять практические навыки и умения в художественном творчестве; исследовать особенности предлагаемых изделий; развивать фантазию, воображение, художественный вкус.

Коммуникативные УУД: участвовать в совместной творческой деятельности при выполнении работ и несложных проектов; сотрудничать и

оказывать взаимопомощь, доброжелательно и уважительно строить свое общение со сверстниками и взрослыми; формировать собственное мнение и позицию.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Баранова, Г.А. Подготовка педагога к реализации коррекционно-развивающих технологий в образовательном процессе современной школы в условиях инклюзивной практики // В сборнике статей международной научно-практической конференции: III Международные научные чтения (И.И. Ползунова). Европейский фонд инновационного развития. М., 2016. С. 76.

2. Баранова, Г.А. Подготовка учителя к применению современных педагогических технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Известия Тульского государственного университета. Педагогика 2016. № 1. С. 24.

3. Баранова, Г.А. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов средствами предметного содержания // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. № 1-2. С. 380.

4. Выготский, Л.С. Развитие творческого таланта: Методическое пособие. Спб.: Союз, 2008. 264 с.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Спб.: Изд. Питер, 2006. 297 с.

© Г.А. Баранова, Л.Ю. Бакаева, 2022-04

УДК 372.24

**С.А. Ибрагимова,**

**Н.В. Иванова**

*МБОУ «Центр образования №21»,*

*г. Тула, Россия*

### **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ФОЛЬКЛОРУ.**

*Аннотация.* Современное дошкольное образование учитывает несомненную актуальность развития мелкой моторики ребёнка в период раннего детства. Данная статья представляет краткий обзор методов и приёмов продуктивной деятельности, используемых при знакомстве воспитанников ДОО с художественной литературой и фольклором.

**Ключевые слова:** моторика, крупная моторика, мелкая моторика, продуктивная деятельность.

## DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF CHILDREN IN THE EARLY AGE GROUP IN THE PROCESS OF INTRODUCTION TO FICTION AND FOLKLORE.

*Annotation.* Modern preschool education takes into account the undoubted relevance of the development of fine motor skills of the child in early childhood. This article provides a brief overview of the methods and techniques of productive activity when introducing pupils of preschool institutions to fiction and folklore.

**Key words:** motor skills, gross motor skills, fine motor skills, productive activity.

«Рука – это инструмент всех инструментов».  
Аристотель

Актуальность данной статьи заключается в том, что невозможно переоценить значение своевременного развития двигательной активности в жизни человека. Древние мудрецы утверждали, что движение – это жизнь. Именно с движения маленький ребёнок начинает познание. Научившись держать головку, переворачиваться, ползать и, наконец, сделав первые шаги, малыш, выражаясь образным языком, расширяет границы своего мира. А научившись захватывать руками предмет, удерживать его, производить с ним простейшие манипуляции – ребёнок «углубляет» свои знания. Об этом писали учёные и это интуитивно понимали самые простые люди, не обладавшие научными знаниями. Именно это понимание привело к появлению первых в жизни маленького человека игрушек – погремушек и к первому соприкосновению с художественным словом – колыбельным песням матери и потешкам. Шуточные, игровые песенки, стишки всегда связаны с движением. Эти движения развивают и крупную моторику и мелкую.

Моторика (от латинского *motus* – движение) – это двигательная активность организма или отдельных органов. Крупная моторика – это переворачивание, ползание, ходьба, бег и тому подобное. Под мелкой моторикой понимают точные движения кистями и пальцами рук и ног. Поэтому очень важны для детей такие пальчиковые игры как «Сорока кашку варила». Увлечённо играя, маленький человек выполняет пальчиками определённый алгоритм. Эти движения «запускают» сложную мыслительную деятельность. Ребёнок увлечён сюжетом, ему хочется повторить требуемые действия вновь и вновь. Усталость и скука исчезают, и открывается путь к познанию.

Мелкую моторику можно развивать с помощью массажа, пальчиковых игр, игр с мелкими предметами и продуктивной деятельности. Продуктивная деятельность направлена на создание определённого продукта. В детском саду этим продуктом является рисунок, аппликация, мозаика, лепка, различного

вида конструкции. В группе раннего развития на занятиях по изучению художественной литературы и фольклора занимаются рисованием и лепкой.

При знакомстве со стихотворением А. Барто «Мишка» воспитатель предлагает детям приготовить для мишки пряник. На занятии по прослушиванию русской народной песенки «Пошёл котик на Торжок...» ребята лепят для котика пирожок. Стараясь порадовать милых животных, дети отщипывают маленькие кусочки пластилина от большого, разминают будущие пирожки и пряники пальчиками.

Продуктивная деятельность строго чередуется. После того, как воспитанники вылепили прянички, они берут в руки жёлтый карандаш и рисуют солнышку из стихотворения Агнии Барто лучики. Кисточка на занятии появляется не сразу: под русскую народную песенку «Петушок, петушок...» малыши рисуют пальчиками зёрнышки для петушка. Только на шестом занятии по знакомству с художественной литературой и фольклором (по сказке «Репка») дети начинают действовать кисточкой. Аккуратно, соблюдая чистоту, ребята раскрашивают репку. Приём отщипывания маленьких кусочков пластилина от большого начинает отрабатываться при чтении рассказа Б.Житкова «Храбрый утёнок». Утёнок – молодец, его надо хорошо угостить! Пусть у него будет много крошек. Пощипали, а теперь задача усложняется: нужно вылепить целый бублик! Русская народная песенка «Как у нашего кота...» звучит в групповой комнате, и ребята учатся приёму раскатывания палочки прямыми движениями ладоней. Палочка получилась, теперь соединим концы и вот круг – это бублик. Похожий приём используется и при лепке косточки для собачки из русской народной песни «Баю-бай, баю-бай, ты, собачка, не лай...». Напевая русские народные песенки «Наши уточки с утра...» и «Курочка-рябучечка» ребята вновь возвращаются к работе краской и пальчиками. Вылепив заборчик для козлят из сказки «Козлятки и волк» (в обработке К. Ушинского), дети берут в руки карандаш. Грузовичку из стихотворения А. Барто нужны новые колёса. Форму круга необходимо нарисовать сначала в воздухе, а затем – на листе бумаги. Круглые яблоки ребята рисуют и для куклы из стихотворения В. Берестова «Больная кукла». На этом занятии воспитатель уже предлагает детям самостоятельно выбрать цвет карандаша. К работе с кисточкой дети возвращаются уже к концу ноября при чтении рассказа Л.Н. Толстого «Спала кошка на крыше...». Кисточкой же раскрашивают воспитанники хвост лошадки из ещё одного рассказа Л.Н. Толстого «Был у Пети и Маши конь...». Карандашом любого цвета ребята рисуют необычную новую фигуру – дугу ворот для слона из стихотворения А. Барто. Ещё раз напоминаем, что всё это время занятия по лепке и рисованию при знакомстве с художественной литературой строго чередуются. Пальчики детей надавливают, разминают, отщипывают пластилин, удерживают кисточку, надавливают на карандаш. В январе, при чтении стихотворения П. Воронько «Обновки», ребята раскрашивают полоски шарфа и стараются не выходить за контур. Для того, чтобы получилась настоящая морковка из стихотворения В. Хорола «Зайчик», дети не просто раскатывают между ладонями толстую палочку, а впервые пробуют вытянуть один кончик будущей морковки. С



приёмом вдавливания ребята знакомятся, слушая сказку Л.Н. Толстого «Три медведя». Миска для медведей заставляет всех потрудиться: нужно не просто скатать аккуратный шарик и расплющить из него толстый блинчик, но и выдавить углубление. Только так получится тарелочка. Эта сказка не отпускает ребят: красками и кистью нужно украсить узорами теремок медведей. При прослушивании стихотворения А. Барто «Кто как кричит?» воспитатель предлагает детям нарисовать прямые и волнистые линии. К бубликам ребята возвращаются при чтении сказки В. Сутеева «Кто сказал «Мяу»?». Только теперь бублики не лепят, а рисуют красками. А это ох как непросто! Лепка травки из стихотворения А. Плещеева «Сельская песенка» развивает умение работать коллективно. Воспитанники продолжают учиться отщипывать небольшие кусочки пластилина от целого куска, скатывать из них палочки, аккуратно укладывать их на дощечке. К теме травы дети вновь вернутся при знакомстве со сказкой Д. Биссета «Га-га-га». Гуси кушают густую, сочную траву. Если малыш хочет накормить гусёнка, то нужно очень постараться и держать кисточку правильно, а зелёные линии травинки должны быть ровными и широкими. В апреле ребята впервые знакомятся с А.С. Пушкиным. Прослушав отрывок из «Сказки о царе Солтане», они рисуют море красками. А это волнистые линии и усиленная работа кистью руки. Воспитатель прочитала стихотворение «Сапожник» в переводе с польского Б. Заходера. Дети рисуют дождь и учатся прикладывать кисточку всем ворсом для того, чтобы получились настоящие капли. Чтобы защитить героя из сказки В.Бианки «Лис и мышонок», дети учатся рисовать заборчик. Палочки для забора должны быть ровными и широкими, как и трава для гусей. К концу учебного года, в мае, ребята знакомятся со стихотворением А. Бродского «Солнечные зайчики», со сказкой Н. Павловой «Земляничка» и главами из книги Ч. Янчарского «Приключения Мишки Ушастика». Эти произведения позволяют поработать с формой круга. Весенние солнечные зайчики дети рисуют жёлтой краской. Сладкую красную земляничку малыши лепят из пластилина. Маленькие и большие мячики разных цветов позволяют воспитанникам проявить фантазию. Каждый раз, приступая к работе с краской и пластилином, дети рисуют в воздухе пальчиком круг.

Уважаемые воспитатели и родители! Читайте хорошую литературу и рисуйте, лепите, творите совместно с детьми. Развитие мелкой моторики, которое происходит при занятии продуктивной деятельностью, помогает повысить у детей уровень владения речью, учит концентрировать внимание и правильно его распределять, создаёт благоприятный эмоциональный фон.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Афолина, Н. Массаж карандашом: Приемы для развития мелкой моторики рук /Н. Афолина // Дошкольное воспитание. 2019 – № 8 С. 26–31. ISSN 0012-561X.
2. Комплексные занятия по программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.Н. Васильевой. Группа раннего

возраста (от 2 до 3 лет) / авт.-сост. О.П. Власенко, О.В. Павлова. Изд. 3-е, испр. Волгоград: Методкнига. 292 с.

3. Ляменкова, Е.М. Современные технологии развития мелкой моторики в ДОО /Е. М. Ляменкова // Воспитатель ДОУ. 2018 № 9. С. 116–121. ISSN 2220-1459

© С.А. Ибрагимова, Н.В. Иванова, 2022-04

УДК 376.4

**С.В. Крайчак**

*МДОАУ «Детский сад № 1 компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников» г. Орск, Россия*

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье рассматривается сущность нравственности и нравственного воспитания посредством театрализованной деятельности. Раскрывается понятие нравственной воспитанности. Перечислены мероприятия, которые могут проводиться с детьми, для формирования нравственных представлений.

*Ключевые слова:* нравственное воспитание, нравственная воспитанность, дошкольный возраст, театральная деятельность.

**S.V. Kraychak**

## **THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF MORAL AND ETHICAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

*Annotation.* The article examines the essence of morality and moral education through theatrical activities. The concept of moral education is revealed. The activities that can be carried out with children for the formation of moral ideas are listed.

*Keywords:* moral education, moral upbringing, preschool age, theatrical activity.

Большинство программ, реализуемых в дошкольных образовательных организациях, направлены, как правило, не только на приобретение знаний, но и на формирование личности, на освоение ребенком способов познания окружающего мира и ориентации в окружающем социуме.

Чтобы ребенок мог сознательно ориентироваться в обновляющемся мире взрослых, ему необходимо научиться выстраивать взаимоотношения с этим миром, принимая во внимание гуманистические ценности человеческого

общества. Приступать к решению этой задачи лучше в период младшего дошкольного возраста, когда индивидуальность ребенка еще не стандартна и не закомплексована правилами жизни. Учитывая реалии нынешнего инновационного общества, необходимо развивать у ребенка такие качества, с помощью которых, малышу будет гораздо легче адаптироваться в новом детском коллективе. Очевидно, что именно дошкольное учреждение считается первым этапом в познании детьми «морального кодекса» [2].

Показателем нравственного воспитания считается нравственная воспитанность. У личности формируется ряд морально-нравственных качеств, таких как умение сопереживать, искренность, отзывчивость, ответственность, безусловно, доброта, трудолюбие и т.д. И чем устойчивее эти качества, тем реже в поведение ребенка, можно увидеть отклонение от принятых в обществе нравственных устоев, тем выше оценка его нравственной воспитанности. Необходимо отметить, что нравственная воспитанность не имеет возрастных границ. Она совершенствуется в течение всей жизни. В статье «О нравственном элементе в воспитании», К.Д. Ушинский писал: «Убеждены в том, что нравственное воспитание составляет главную задачу, гораздо более, первостепенную, чем развитие ума, наполнение головы знаниями...» [6, с. 78].

Старший дошкольный возраст – это период зарождения основ нравственного самосознания, а также промежуток времени, в который ребенок обретает первый нравственный опыт. Именно в дошкольный период и под влиянием правил и устоев социума закладывается нравственная основа – нравственные понятия, взгляды и точка зрения, определяющие отношение ребенка к действиям окружающих его людей и совершенствующие его личное поведение [4].

Дошкольный возраст характеризуется обостренной чувствительностью к социальным воздействиям. Малыш вбирает в себя все человеческое: примеры поведения, разнообразные способы коммуникации со сверстниками и с взрослыми, руководствуясь самоличными наблюдениями и выводами. Поэтому он уже может координировать свое поведение на основе формирующихся нравственных чувств и конкретных умений.

На данном возрастном этапе нравственное развитие детей в контексте с театрализованной деятельностью обеспечивает освоение основных принципов мировосприятия и мироустройства. Дети в возрасте 5-6 лет уже могут рационально отождествлять себя с некоторыми людьми, героями художественных произведений. В.С. Мухина утверждает, что старший дошкольный возраст считается плодотворным для совершенствования нравственных качеств. «Это период, когда закладываются основы нравственного поведения и отношения. Одновременно с этим, он весьма благоприятен для формирования нравственной воспитанности ребенка, черты которой зачастую проявляются в течение всей жизни» [3, с. 137].

В настоящее время родители в большей степени делают акцент на интеллектуальное развитие детей, а социально-нравственный аспект воспитания не считают весомым. Цель дошкольной организации заключается в содействии осознания родителями первостепенного значения морально-

этического воспитания, а для воспитанников – создание оптимальных условий для усвоения жизненно важных нравственных концепций и формирования положительной модели поведения.

В старшем дошкольном возрасте большинство детей приобретают способность и умение не только в обобщении собственного опыта отношений, но и, как правило, уже хорошо умеют его анализировать, объяснять причины тех или иных поведенческих реакций, как своих, так и сверстников. В возрасте 5-6 лет ребенок прибывает на стадии «переживание – утверждение себя» и в отдельных случаях демонстрирует способность к реальному «переживанию – действию». Театрализованная деятельность является наиболее результативным средством, способствующим развитию эмоциональной сферы, она непосредственно связана с усовершенствованием эмоциональной восприимчивости и воспитанием нравственных качеств личности.

Именно театрализованная деятельность закладывает фундамент навыков нравственного поведения, оказывает глубокое воздействие на эмоциональное состояние ребенка, способствуя утверждению в его сознании общечеловеческих моральных ценностей. Доброта, сочувствие, милосердие, долг, честь должны стать внутренними стимулами развития формирующейся личности. Это объясняется нравственной направленностью литературных произведений читаемых для дошкольников: в них мы видим все выше перечисленные качества. Благодаря восприятию и пониманию литературных произведений, конкретно, анализу поступков героев, которые педагог разбирает при подготовке к театрализованной деятельности, ребёнок познаёт мир не только умом, но и сердцем, выражает своё собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания. Это позволяет педагогам оказывать воспитательное влияние на детей.

Важным является правильный выбор средств воздействия на психику ребенка и методов работы с детьми. Наиболее эффективны, те из них, которые максимально затрагивают эмоциональную сферу ребенка. Театрализованная деятельность, это не только постановка сказок и этюдов, но ещё и игдраматизация, а начинается она, когда мы проводим организационные моменты, физминутки, пальчиковые и словесные игры, разучиваем скороговорки, потешки и стихи. Участвуя в психогимнастических упражнениях на изображение эмоций, особенностей характера, дети, не задумываясь, осваивают театральную игру. При обучении имитационным движениям воспитанников на физкультурных и музыкальных занятиях, в свободной деятельности непосредственно осуществляется их подготовка к театрализованным играм [1].

Работая в данном направлении, были задействованы следующие формы деятельности: Занятия на тему: «В мире доброты и вежливости», «Дороги добра», «Хорошие манеры», «Страна Доброцветиков». Беседы: «Как вести себя в театре?», «Воспитанность и вежливость», «Жадный кармашек». Заучивание пословиц и поговорок. Разучивание упражнений для развития мимики, жестов, движений. Обыгрывание пальчиковых и русских народных игр. Изготовление с детьми театральных билетов и театральных афиш. Разыгрывание мини этюдов. Инсценировки сказок и рассказов. Чтение художественной литературы.

Организован конкурс театральной игрушки. Одним из методов работы стала этическая беседа. Содержанием таких бесед становились возникающие между детьми ситуации или содержание художественных произведений, имеющих выраженный моральный аспект. Был использован цикл бесед, направленных на формирование нравственно-этических качеств у детей. В процессе бесед, разыгрывались мини-этюды, чтобы дети, в большей степени смогли понять чувства и эмоции своих товарищей, научились сопереживать, осознали, почему важно соблюдать этические нормы и правила.

Так, например, при инсценировке сказки «Как собака друга искала», каждый «артист» переживал за «своего» героя. Действовал от его имени, привнося в характер персонажа особенности своей личности. Исполняемая ребенком роль помогала ему решать многие свои проблемы опосредованно от лица какого-либо персонажа. Дети речью, движениями, мимикой, передавали характер своего героя, его настроение, особенности поведения. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребёнком, совсем не похож на героя, сыгранного другим. Становится видно, что именно театрализованная деятельность способствует раскрытию личности ребенка, его индивидуальности, творческого потенциала. В совместной деятельности дети стали активны, коммуникабельны в общении со сверстниками, с взрослыми в различных ситуациях. Научились согласовывать роли, договариваться о последовательности совместных действий, налаживать и регулировать контакты в совместной театральной игре. Застенчивым детям на начальном этапе предлагались роли без слов, что позволило всех вовлечь в работу. Именно через театральную деятельность, с наибольшей доступностью, полнотой и яркостью, дети видят отражение своей жизни.

Посмотрев сценку и увидев поступок со стороны, дети учились оценивать поступки героев, а главное выясняли, хотели бы они, чтобы так поступили по отношению к ним. В такие моменты ребенок познает мир не только умом, но и сердцем и выражает свое собственное отношение к добру и злу.

С этой целью использовался «Театр в картинках» по произведениям В. Осеевой. Так, например, после прочтения рассказа «Волшебное слово», детям был задан вопрос: «Как вы думаете, дедушка был волшебником?», мнения детей разделились. Одни считали, что это волшебник. Были ответы, что это не волшебник, потому что у него нет колпака и накидки. Но большая часть детей считала, что это просто хороший, добрый дедушка, научивший мальчика быть вежливым и правильно общаться с окружающими. В процессе театральной деятельности дети смогли увидеть прекрасное в жизни и в людях, у них зарождалось стремление самим нести в жизнь прекрасное и доброе, что помогало ребенку усваивать нравственные качества.

В процессе знакомства с циклом сказок, направленных на формирование нравственных качеств, дети, через знакомство со сказочным героем Дидюкой узнали: почему необходимо убирать игрушки и вещи, и что может произойти, если не делать этого; почему нельзя бросать мусор на участке детского сада; что произойдет, если обидеть дерево; что такое дружба и как правильно

дружить, и другие сказки. Вместе с героями волшебной страны дошкольники не навязчиво постепенно усваивали нравственные нормы.

Несомненно, значимая роль в нравственном воспитании отводится семье. Совместно с детьми и родителями был пополнен театральный уголок. Организован конкурс между семьями на лучшую театральную игрушку, в результате которого у нас появились новые сказочные персонажи, что позволило оживить театрализованную деятельность, сделать ее более интересной и привлекательной. Дети с особой нежностью и любовью «оживляли» игрушки, которые они изготовили вместе с мамой и папой. Одна из них, перчаточный персонаж, кукла – «Дидюка», с которой мы познакомились, прочитав выше упомянутые сказки. Ребятам понравился этот отрицательный, но симпатичный персонаж, они вспоминали о вредине, когда кто-то из товарищей начинал капризничать, или отказывался убирать вещи, игрушки. Это оказывало незамедлительную реакцию, ребенок сразу переставал капризничать, сам вспоминал о правилах, то есть даже на фоне эмоций формировалась способность управлять своим поведением [5].

Именно поэтому, данное направление педагогической деятельности является необходимым для воспитания детей, формирования их личности, выстраивания межличностных отношений в группе. В результате проведенной работы у воспитанников отмечаются сформированные нравственные представления, доброжелательное поведение. Конфликты в детском коллективе возникают редко, дети умеют договариваться между собой, решать проблемы без агрессии.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова – Москва : Просвещение, 1991. 127 с.
2. Кувшинов, И.А. Основы теории и методики воспитательной работы с детьми [Электронный ресурс]: учебное пособие (1,39 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ», 2019.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов/ В. С. Мухина. – Москва :Издательский центр «Академия». 2012. 456 с.
4. Свадковский, И.Ф. Нравственное воспитание / И. В.Свадковский – Москва : Академия, 2011. 144 с.
5. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов / автор-составитель Кувшинова И.А. Магнитогорск : МГТУ, 2019. 96 с.
6. Ушинский, К.Д. Русская школа / К. Д.ушинский – Москва : Институт русской цивилизации, 2015. 688 с.

© С.В. Крайчак, 2022-04

**М.А. Овсянникова**  
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
г. Санкт-Петербург, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

***Аннотация.** В статье рассмотрены текущие проблемы преподавания экономических дисциплин, в частности разрыв между практикой и теорией. Предлагается скорректировать курсы по экономической теории, добавить кейсы в образовательные программы и предоставить больше самостоятельной работы, что позволит студентам не только получать теоретические знания, но и развивать экономическое мышление.*

***Ключевые слова:** экономическая теория, студенты, преподавание, теоретическая база, практика.*

**M.A. Ovsiannikova**

## **FEATURES OF TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES IN MODERN CONDITIONS**

***Abstract.** The article discusses the current problems of teaching economic disciplines, in particular the gap between practice and theory. It is proposed to adjust courses in economic theory, add cases to educational programs and provide more independent work, which will allow students not only to gain theoretical knowledge, but also to develop economic thinking.*

***Keywords:** economic theory, students, teaching, theoretical basis, practice.*

Современный этап развития общества ставит новые задачи перед системой образования России. Передачи накопленных знаний становится недостаточно, обществу необходимо, чтобы у выпускников были развиты навыки адаптации к динамической среде жизнедеятельности страны. Текущая стадия развития экономики предъявляет постоянный спрос на работников, которые обладают не только сильной теоретической базой, но и навыками коллективной работы и социального общения. Возникает необходимость в изменении форм, методов и содержания обучения для сокращения дистанции между теорией и практической деятельностью.

Ввиду сложности реформирования образовательного процесса теоретическая подготовка выпускников отстает от живой практики. Появляется риск устаревания образовательных программ, особенно сильно этому риску подвержены экономические дисциплины.

Для сокращения разрыва между теорией и практикой используются активные методы обучения. Так, например, опыт применения метода ситуационного анализа демонстрирует, что выпускники, в обучении которых присутствует данный метод, в большей степени готовы к трудовой деятельности и лучше используют накопленные знания. К сожалению, не во всех вузах используется метод конкретных ситуаций, так как необходимо выполнение определенных условий.

Важнейшим условием повышения качества вузовского образования является обеспечение постоянной обратной связи с действующей деловой практикой, как пример, привлечение представителей государственных и коммерческих организаций к составлению и реализации образовательных программ. Таким образом, арсенал учебных ресурсов должен расшириться за счет:

- 1) использования кейсов, то есть внедрение методов обучения, которые имитируют реальные задачи компаний [1];
- 2) привлечения приглашенных лекторов из деловой среды;
- 3) посещения студентами организаций;
- 4) прохождения практики.

Экономическая теория – это фундаментальная часть экономического образования в вузах, которая преподается независимо от уклона специализации: бухгалтерский учет или аудит. Тем не менее, обучение по стандартным учебникам общей направленности ставит в невыгодное положение будущих выпускников, так как на рынке труда не будет видна их профессиональная специализация. В основном такие учебники западного образца, которыми наполнен российский рынок, не учитывают не только постсоветскую Россию, но и современные течения в мировой экономике.

По данным, собранными для краткого статистического сборника «Образование в цифрах» в России 254,4 (2018 г.) и 222,4 (2019 г.) тысячи выпускников экономических специальностей (см. рисунок 1). Почти 90% из них предстоит в дальнейшем работать в государственных или частных организациях и заниматься практической деятельностью [2]. Статистика показывает, что запрос рынка направлен на экономистов-практиков, а не на экономистов-теоретиков.

Ситуация усугубилась под влиянием условий Болонского соглашения, так как присоединение России к Болонскому процессу в 2003 году означало, что в бакалавриате с экономической специализацией большее значение уделяется экономической теории, т.е. микро- и макроэкономике первого и второго уровней, институциональной экономике, экономике общественного сектора, теории отраслевых рынков и других дисциплин, которые являются составляющими экономико-теоретическим блоком.



	2018	2019
<b>Всего</b>	<b>933.2</b>	<b>908.6</b>
Математические и естественные науки	35.9	35.1
Инженерное дело, технологии и технические науки	245.4	250.4
Из них:		
техника и технологии строительства	31.5	31.9
информатика и вычислительная техника	31.2	31.0
информационная безопасность	4.4	4.5
техника и технологии наземного транспорта	26.8	26.1
Здравоохранение и медицинские науки	41.4	42.5
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	31.7	32.3
Науки об обществе*	431.3	396.7
Из них:		
экономика и управление	254.4	222.4
юриспруденция	120.2	117.8

Рисунок 1 – Выпуск бакалавров, специалистов, магистров по областям образования и отдельным укрупненным группам специальностей и направлений подготовки (тысячи человек)

При подготовке экономистов-практиков российские вузы должны принять во внимание национальные педагогические традиции, сложившиеся пропорции общеэкономических и специальных дисциплин, интеллектуальный потенциал вузовских кадров и запросы будущих работодателей. Необходимо обеспечить преобладание реалистических экономических моделей в российском экономическом образовании.

Выделим три условия «практической адаптации» наиболее важных базовых курсов.

1. *Эксплицитная демонстрация роли экономической теории в качестве методологической основы эффективной практической деятельности.* При составлении программы курса необходимо выделять дисциплины, теория которых принесет пользу будущим экономистам-практикам, а также уделять особое внимание практико-ориентированным курсам. В каждой теме теоретического курса ключевым моментом является упоминание направлений практического использования полученных знаний. Устранение разрыва между теорией и практикой – одна из задач курсов экономической теории, а не на более специализированных дисциплин, так как понимание студентами неразрывной связи между получаемыми знаниями и будущей работы должно закладываться в начале процесса обучения, а не на финальных стадиях получения профессии.

2. *Исключение наиболее явно противоречащих практике допущений.* Преподаватели, стараясь выделить ключевые моменты теории, сводят реальные экономические объекты к сильно упрощенным моделям, так, например, в реальном рынке в основном функционируют фирмы, которые предлагают большое множество товаров и услуг (даже шиномонтажная мастерская

предлагает большое количество услуг, начиная заменой масла, заканчивая сборкой нового мотора), а на парах по макроэкономике студенты рассматривают однопродуктовые модели, что не согласуется с ситуацией на реальном рынке. Необходимо давать студентам вектор к обобщению через диверсификацию фирм. Право к упрощению должно носить ограниченный характер.

3. *Предпринимательский вектор подачи экономико-теоретического материала.* Экономическая теория призвана утверждать приоритет творческого подхода к бизнесу [3]. Предпринимательский подход надлежит развернуть в конкретные дидактические единицы программы курса, усилив представительство в ней соответствующих достижений мировой экономической мысли, включая, шумпетерский анализ предпринимателя-новатора.

Современная экономическая теория – совокупность различных школ и направлений мыслей. Тем не менее, преподавание экономической теории должно быть системным и цельным, а также должно формировать экономическое мышление у студентов, то есть выпускникам необходимо не только понимать принцип работы рыночного механизма, но и его возможности и ограничения.

Таким образом, российская система преподавания экономических дисциплин должна несколько изменить подход под запрос общества:

- 1) лекции – ведущая форма учебного процесса, которая определяет содержание курса;
- 2) семинарские занятия – результат самостоятельной работы студентов в рекомендованной преподавателем литературы;
- 3) предоставление возможности самостоятельного изучения определенных тем и свободы обсуждения изученного материала в свободной форме;
- 4) включение в повестку эффективную организацию получения обратной связи.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Рудакова, И.Е. Университетский курс экономической теории: проблемы структуры и методического построения. Вестник Московского университета, 2005, № 6. 90 с.

2. Образование в цифрах: 2020 : краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н. Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с. ISBN 978-5-7598-2306-3.

3. Сазанова, С.Л. Ценности и стимулы хозяйственной деятельности как факторы развития предпринимательства в России. Проблемы теории и практики управления, 2017, № 6. 138 с.

©М.А. Овсянникова, 2022-04

**М.В. Чернобровкина**  
Санкт-Петербургский государственный  
университет промышленных технологий и дизайна,  
г. Санкт-Петербург, Россия

## **«ЗЕЛЁНЫЕ» ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНОВ**

***Аннотация.** В данной статье описывается опыт разработки уникального композиционного материала, где волокнистые отходы служат наполнителем для искусственного субстрата, что позволяет снизить экологический ущерб и применить волокна во вторичном использовании и является перспективным для развития «зелёных» технологий в применении живых зелёных фасадов в городской среде Санкт-Петербурга и других регионов России.*

***Ключевые слова:** «зеленые» технологии, экологическая безопасность, волокнистый субстрат, растительность, качественная городская среда.*

**M.V. Chernobrovkina**

## **GREEN TECHNOLOGIES IN THE ENVIRONMENTALLY SAFE DEVELOPMENT OF THE REGIONS**

***Annotation.** This article describes the experience of developing a unique composite material, where fibrous waste serves as a filler for an artificial substrate, which allows reducing environmental damage and using fibers in recycling and is promising for the development of «green» technologies in the use of living green facades in the urban environment of St. Petersburg and other regions of Russia.*

***Key words:** «green» technologies, environmental safety, fibrous substrate, vegetation, quality urban environment.*

Внедрение «зелёных» технологий в субъектах Российской Федерации способствует снижению уровня потребляемых ресурсов, отходов, которые оказывают значительную экологическую нагрузку, а также ликвидации накопленного экологического ущерба, обеспечивая эффективность работы государственных институтов и устойчивое социально-экономическое развитие регионов [1].

В Постановлении Правительства Санкт-Петербурга от 13.05.2014 № 355 «О Стратегии экономического и социального развития Санкт-Петербурга на период до 2030 года» (Стратегия-2030) указано: «Видение будущего Санкт-Петербурга – энергоэффективная, надежная городская инфраструктура». Современная городская инфраструктура и качественная городская среда, как

необходимые элементы устойчивого развития региона, невозможны без применения современных «зелёных» и других передовых технологий.

Санкт-Петербург, как город федерального значения, является субъектом с большим потенциалом для развития «зелёных» технологий, обладает значительными возможностями для реализации проектов с экологической направленностью различного масштаба.

Термин «зелёные» технологии охватывает множество различных областей и отраслей промышленности, но наиболее простым способом облагородить город является создание зелёных зон и высадка растительности, использование отражающих поверхностей для крыш и тротуаров, а также создание зеленых площадок на крышах домов. Для таких зелёных зон не нужно искать определённых земельных участков, а возможно использование искусственных субстратов для выращивания растений, являющееся достижением гидропоники. В качестве субстратов применяют керамзит, перлит, вермикулит, цеолиты, минеральную вату, ионообменные субстраты, либо волокнистые полимерные смолы темно-желтого или коричневого цвета, нерастворимые, но сильно набухающие в воде [2].

Для утилизации промышленных текстильных отходов учёными СПбГУПТД был разработан уникальный композиционный материал, где волокнистые отходы служат наполнителем для искусственного субстрата. Это позволяет снизить экологический ущерб и применить волокна во вторичном использовании, что является перспективным для развития «зелёных» технологий и может применяться не только в рамках нашего университета, но и для живых зелёных фасадов в городской среде нашего города.

Выращенные на волокнистом субстрате растения становятся экологическим воздушным фильтром, уменьшающим количество пыли и защищающим от перегрева фасады зданий, но в то же время обогащающим воздух кислородом. Формоустойчивые структуры волокнистых субстратов могут служить новыми решениями проблем нехватки зеленых насаждений и улучшению микроклимата в городской среде.

Известно, что потребительские свойства природных и искусственных целлюлозных волокон, могут совершенствоваться с использованием приемов химической и биохимической модификации, которые вносят существенные изменения в надмолекулярную структуру целлюлозы.

Целлюлоза представляет собой материал, имеющий волокна растительного происхождения и считается основой всех натуральных и искусственных целлюлозных волокон. Природные волокна целлюлозы включают хлопок, лен, пеньку, джут и рами. Целлюлоза представляет собой полимерный сахарный полисахарид, который состоит из повторяющихся 1,4-8-гидроглюкозных единиц, связанных между собой 8-эфирными связями. Крепкие межмолекулярные силы между цепями в комбинировании с высокой линейностью молекулы целлюлозы объясняют кристаллическую природу целлюлозных волокон. Длинные линейные цепи целлюлозы разрешают гидроксильным практическим группам на каждом звене ангидроглюкозы взаимодействовать с гидроксильными группами на смежных цепях при помощи

водородной связи и силы Ван-дер-Ваальса. Эти крепкие межмолекулярные силы между цепями в комбинировании с высокой линейностью молекулы целлюлозы объясняют кристаллическую природу целлюлозных волокон.

Целлюлозное растительное волокно имеет фибриллярное строение. Фибриллы – это нитевидные, элементарные волокна – пачки молекул целлюлозы, прочно соединенные между собой водородными связями, длиной 50 мкм и диаметром 0,1–0,4 мкм. Вероятнее всего, что целлюлоза образует упорядоченную систему нитей – фибрилл, расположенных более плотно вокруг внутреннего канала (капилляра) волокна и более свободно в наружных его слоях. В промежутках между фибриллами находятся гемицеллюлозы и лигнин, причем содержание их увеличивается от внутренних слоев клеточной стенки к наружным. Межклеточные пространства целлюлозы заполнены преимущественно лигнином. Целлюлозные волокна отличаются белизной, гибкостью, прочностью, упругоэластичностью, т. е. способностью обратимо деформироваться без разрушения даже при больших механических напряжениях, нерастворимостью в воде и органических растворителях, неплавкостью. Целлюлоза выдерживает нагрев до 150°C без разрушения; при более высокой температуре наблюдается деполимеризация целлюлозы и связанная с этим потеря прочности, а при 270°C и выше начинается термическое разложение с выделением продуктов распада: уксусной кислоты, метилового спирта, кетонов, в остатке – дегтя и угля.

Особенность структуры целлюлозных волокнистых материалов заключается в равномерном распределении высокопрочных высокомолекулярных волокон в полимерной матрице и анизотропии свойств, обусловленных ориентацией волокон. Поэтому механические характеристики волокнистых композитов определяются высокой прочностью армирующих волокон, свойствами матрицы и прочностью связи на границе матрица–волокно. От соотношения указанных параметров зависит комплекс механических свойств материала и механизм его разрушения.

К преимуществам волокон, используемых в качестве субстратов, следует отнести их высокоразвитую поверхность, хорошую способность к набуханию, высокие прочностные и эластические характеристики, возможность создания разнообразных физических и геометрических форм. Включение в состав композиционных материалов смеси различных натуральных и химических волокон позволяет использовать технические приемы получения нетканых материалов или блоков конденсационно-пористой структуры. Геометрические особенности волокон создают условия изменения конструктивного оформления изделий для выращивания различных растений.

Перспективной представляется биохимическая модификация с использованием биологически активных ферментных препаратов, которые, обладая высокой селективностью действия, не проявляют вредного экологического воздействия [3]. В исследовании процессов частичной деструкции полисахаридов в составе целлюлозных волокон за счет действия целлюлаз, пектиназ и гемицеллюлаз особый интерес представляют растения,

которые продуцируют комплекс ферментов, способных расщеплять не только аморфную, но и кристаллическую целлюлозы до глюкозы [5].

Раскрытие природы биологического разложения целлюлозы, установление гидролитического пути ее расщепления и изучение ответственных за него ферментов являются теми важнейшими и принципиальными положениями, которые могут привести к более полному познанию деталей строения этого природного полимера и к созданию новых подходов и способов рентабельной переработки целлюлозного сырья [4].

Оценка воздействия биологически активных продуктов жизнедеятельности растений на целлюлозные волокна (хлопок, лен и вискозное волокно) проведена путём моделирования условий воздействия корневых выделений растений в процессе роста.

Продолжительные наблюдения, которые оценивали сложную фибриллярную структуру целлюлозных волокон, составляющих основу искусственного субстрата, позволили сделать вывод о возникновении многочисленных капилляров и микропор в волокнах в процессе роста растений, которые привели к образованию тончайших интерфилярных пространств различного диаметра в волокнах целлюлозы, составляющих субстрат, что привело к образованию развитой внутренней поверхности.

Изменение свойств волокон в составе волокнистого субстрата в период длительной эксплуатации показало прогрессирующую биологическую коррозию целлюлозных волокнистых компонентов. Природное высокомолекулярное соединение целлюлоза подвергалось гидролитическому расщеплению при воздействии сложной многокомпонентной ферментной системы. Этот процесс привёл к образованию различных по формам и размерам пор в субстрате и поддержал его водно-воздушный режим. В то же время, продукты распада целлюлозных компонентов субстрата служили дополнительным источником питания для растений.

Действие ферментов волокна в составе искусственного субстрата оценивали по изменению равновесной влажности, влагопоглощения, пористости, капиллярности, смачиваемости и массы в определенные периоды роста растений. Влагопоглощение пряжи увеличилось на 7,4 %, а увеличение показателей капиллярности и пористости (на 34,5 и 36,0 % соответственно) указывает на то, что в процессе роста растений целлюлозные волокна в процессе роста растений приобрели более разветвленную систему пор и капилляров.

Таким образом, разработанный искусственный субстрат на основе целлюлозных волокон показал возможность реализации замкнутого жизненного цикла продукции с процессами биоутилизации или переработки, вплоть до полирециклинга, что соответствует стратегическим планам развития промышленных товаров РФ и актуализации внедрения природоподобных, «зеленых» технологий.

## Список используемых источников и литературы

1. Корнеева, Ю.В. Зеленые технологии – новые возможности развития регионов // XI Международная конференция «Российские регионы в фокусе перемен»: Устойчивое развитие и зеленая (низкоуглеродная) экономика регионов: проблемы, возможности и перспективы. [Электронный ресурс] URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48150/1/rfp\\_2016\\_2\\_073.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48150/1/rfp_2016_2_073.pdf) (дата обращения 30.03.2022).

2. Круглый стол «Зелёные» технологии как основа устойчивого развития региона [Электронный ресурс] // URL: <https://leader-id.ru/event/5671/> (дата обращения 30.03.2022).

3. Патент № 2209543 Российская Федерация, МПК А 01 G 31/00. Искусственный грунт для выращивания растений [текст]/ Лысенко А.А., Свердлова Н.И.; заявитель и патентообладатель Санкт-Петербургский Государственный Университет Технологии и Дизайна. – № 96100314/13; заявл. 06.07.01; опубл. 10.08.02. Бюл. №34

4. Свердлова, Н.И. Экологические аспекты получения волокнистых композиционных материалов для выращивания растений / Н.И. Свердлова, А.А. Лысенко, Л.Е. Виноградова Л.М. Штягина // Химические волокна, 2020. №4.- С.41-46.

5. Хессайон, Д.Г. Всё о газоне/ Д.Г. Хессайон.- М: Наука. 2001. 192 с.

© М.В. Чернобровкина, 2022-04

УДК 34.06

**М.Н. Дьяконов**

*Санкт-Петербургский государственный  
морской технический университет,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

### ТЕХНОЛОГИИ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ РОССИИ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены современные технологии введения и использования электронных доказательств, представлены перечень электронных доказательств, информационная справка о правилах работы с доказательствами, содержащимися в электронных источниках; изложены технологии использования и способы внедрения доказательств на электронных носителях.

**Ключевые слова:** электронный документ, электронная переписка, интернет-страница, информационная справка, электронное доказательство.

## TECHNOLOGIES FOR THE INTRODUCTION OF ELECTRONIC EVIDENCE IN THE CIVIL PROCESS OF RUSSIA

*Annotation.* This article discusses modern technologies for the introduction and use of electronic evidence, presents a list of electronic evidence, an information note on the rules for working with evidence contained in electronic sources; describes the technologies for the use and methods of introducing evidence on electronic media.

*Keywords:* electronic document, electronic correspondence, Internet page, information reference, electronic proof.

В настоящее время электронным документам и электронной переписке в научных работах уделяется немало внимания. Более того, их можно отнести к традиционным видам электронных доказательств. Что же касается других малоизвестных широкой публике видов, таких, которые только появляются в научных работах, а также в судебных актах судов общей юрисдикции, системы арбитражных судов и отдельных коллегий ВС РФ, то несомненно они так же заслуживают пристального внимания со стороны исследователя.

ВАС РФ указал на то, что электронная переписка, информация с жестких дисков и иных носителей должна рассматриваться как надлежащее доказательство, несмотря на отсутствие в ней электронной подписи, а также на то, что она не является электронным документом как таковым.

Следовательно, упраздненный еще в 2013 году ВАС указал на то, что электронным доказательством может быть не только электронный документ. Существуют категории дел в судебной практике, где в предмет доказывания будут входить те обстоятельства, которые подлежат доказыванию электронными видами доказательств.

С АПК РФ ситуация обстоит проще, поскольку, согласно ст. 89, допускаются в качестве доказательства иные документы и материалы, если они содержат сведения об обстоятельствах, имеющих значение для правильного рассмотрения дела. В ГПК же перечень доказательств закрыт.

Как уже было отмечено ранее, литература пестрит публикациями, содержащими перечни электронных доказательств. Между тем, некоторые виды в них добавлены прямо скажем для количества.

Так, в литературе содержится следующий перечень:

1. СМС – и ММС-сообщения;
2. Информация, характеризующая особенности функционирования домена в Интернете;
3. Информация с сайтов СМИ, социальных сетей;
4. Аудио- видео, цифровые фотографии;
5. Скриншоты с компьютера или мобильного устройства;
6. Емоji (смайлики);



7. Лог-файлы сервера провайдера, лог-файлы хостинг-провайдера, метаданные;

8. Статистические интернет сервисы.

В этой связи возникает вопрос, как такое множество доказательств на электронных носителях оценить? Каков порядок? Какие технологии введения в процесс существуют?

Прежде всего, обратимся к разъяснениям, содержащимся в Информационной справке, подготовленной по результатам обобщения судебной практики Суда по интеллектуальным правам в качестве суда первой и кассационной инстанции с учетом практики Верховного Суда Российской Федерации по некоторым вопросам, возникающим при оценке доказательств, содержащих информацию, размещенную в сети Интернет [1].

Данная информационная справка – один из немногих источников о правилах работы с доказательствами, содержащимися в электронных источниках. В первую очередь отмечается, что необходимо информации, размещенной в сети «Интернет», придать обьективированную форму, чтобы впоследствии она приобрела статус процессуального доказательства. А уже инициировать данное процессуальное действие необходимо путем подачи соответствующего ходатайства в суд, рассматривающий дело по существу.

Итак, как мы уже выяснили ранее, законодатель относит электронные доказательства к письменным, а значит, порядок исследования и осмотра будет протекать по правилам, по которым обычно это происходит с ними. Соответственно фиксируются они в протоколе совершения отдельных процессуальных действий и приложения к ним, а также в протоколе судебного заседания (ч. 2 ст. 75 АПК РФ).

Статьей 78 АПК РФ установлен порядок осмотра и исследования письменных и вещественных доказательств по месту их нахождения, в процессе которых составляется протокол совершения отдельного процессуального действия с приложением фотоснимков, аудио- и видеозаписей.

При этом, в соответствии с ч. 2 ст. 78 АПК РФ, данное процессуальное действие проводится арбитражным судом с извещением лиц, участвующих в деле.

Применительно к указанным процессуальным нормам суд может исследовать интернет-страницы по месту их нахождения в сети «Интернет». В случае же осмотра Интернет-сайта в судебном заседании при рассмотрении спора по существу, в случае, когда протокол отдельного процессуального действия не составляется, то результаты осмотра заносятся в протокол судебного заседания с соответствующим приложением. При этом не требуется отдельного извещения сторон постольку, поскольку они уже должны быть надлежащим образом извещены о нем.

Как отмечает Суд по интеллектуальным правам в соответствующем постановлении: «Лица, участвующие в деле, могут самостоятельно фиксировать находящуюся в сети «Интернет» информацию доступными им средствами и представлять ее в материалы дела в виде скриншотов интернет-

страниц, распечаток различных информационных ресурсов, распечаток электронной переписки и прочее» [2]. Такие носители должны содержать дату фиксации информации (дату изготовления скриншота, дату распечатки сведений информационного ресурса и т.п.), адрес нахождения информации в сети «Интернет» (сетевой адрес, доменное имя, IP адрес и т.п.), а также должны быть заверены подписью представляющего их лица (представителя). В случае, когда юридически значимой является дата размещения информации в сети «Интернет», соответствующий носитель должен содержать и эту дату.

Таким образом, фактически Суд по интеллектуальным правам создал вполне работоспособную систему работы с источниками на электронных носителях, используя законодательство, действующее на сегодняшний день. Стороны вполне способны самостоятельно фиксировать такого рода информацию.

На наш взгляд, особое внимание необходимо обратить на следующую позицию Суда по интеллектуальным правам, а именно «арбитражное процессуальное законодательство относит документы, полученные с использованием сети «Интернет», к письменным доказательствам. При этом, хотя сама по себе информация, размещенная в сети «Интернет», не отличается статичностью, в материалы дела такая информация представляется в распечатанном виде, что позволяет представленные в материалы дела доказательства отнести к письменным».

Слово, на которое здесь необходимо обратить внимание, статика. Что такое статика? Статичный – такой, в котором нет движения, действия [3]. Таким образом, напрашивается вопрос, то есть если бы информация, размещенная в сети «Интернет», могла представляться в динамике, то к письменным отнести их было бы нельзя?

Хотя в принципе главное зафиксировать сам факт нарушения, например, нарушения интеллектуального права при неправомерном использовании домена и т.п. и необходимо ли в таком случае динамика. В данном случае, на наш взгляд, нет.

Суд по интеллектуальным правам приходит к еще одному не менее важному выводу, как «информация в сети «Интернет» имеет признаки электронного документа». В силу этого её возможно отнести к письменным доказательствам.

Следующим способом внедрения доказательств на электронных носителях следует считать институт обеспечения доказательств. В соответствии с ч.1 ст. 72 АПК РФ лица, участвующие в деле, имеющие основания опасаться, что представление в арбитражный суд необходимых доказательств станет невозможным или затруднительным, могут обратиться с заявлением об обеспечении этих доказательств (часть 1 статьи 72 АПК РФ), а также с заявлением об обеспечении доказательств до предъявления иска (часть 4 статьи 72 АПК РФ).

Наконец, последней формой внедрения в процесс следует считать нотариальный способ, а именно нотариальный протокол осмотра доказательств.

Он в свою очередь, признается судами сам по себе письменным доказательством, отвечающим критерию допустимости.

Статьей 102 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате [4] (Далее – Основ) установлено, что по просьбе заинтересованных лиц нотариус обеспечивает доказательства, необходимые в случае возникновения дела в суде или административном органе, если имеются основания полагать, что представление доказательств впоследствии станет невозможным или затруднительным.

Обеспечение доказательств, размещенных в сети «Интернет», осуществляется путем их осмотра (статья 103 Основ) и фиксации посредством составления протокола с указанием в нем обстоятельств, обнаруженных при осмотре (пункт 45 приказа Министерства юстиции Российской Федерации от 15.03.2000 N 91 «Об утверждении Методических рекомендаций по совершению отдельных видов нотариальных действий нотариусами Российской Федерации»).

Более того, в отличие от процессуального действия, где суд вызывает сторон, в позиции Суда по интеллектуальным правам фиксация нотариусом факта нарушения в сети «Интернет» может производиться без уведомления нарушителя, поскольку в связи с возможностью удаления такой информации данный случай можно отнести к случаям, не терпящим отлагательств [5].

Таким образом, не смотря на отсутствие электронных доказательств в качестве отдельного вида в современных процессуальных кодексах РФ, технологии их использования в процессе это не мешает. Можно сказать, что высшими судами РФ разработана технология их внедрения в процесс.

Так, в качестве письменных доказательств они фиксируются на следующих документах, а именно в протоколах совершения отдельных процессуальных действий, протоколах судебных заседаний, нотариальных протоколах осмотра доказательств.

Кроме того, фактически Суд по интеллектуальным правам создал вполне себе работоспособную технологию работы с источниками на электронных носителях, используя законодательство, действующее на сегодняшний день. Стороны вполне способны самостоятельно фиксировать такого рода информацию, при условии, что документы такого рода должны содержать реквизиты, а именно дату фиксации информации, адрес нахождения в сети «Интернет», должны быть заверены подписью представляющего их лица.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Информационная справка, подготовленная по результатам обобщения судебной практики Суда по интеллектуальным правам в качестве суда первой и кассационной инстанций с учетом практики Верховного Суда Российской Федерации по некоторым вопросам, возникающим при оценке доказательств, содержащих информацию, размещенную в сети Интернет» (утверждена постановлением президиума Суда по интеллектуальным правам от 14.09.2017 N СП-23/24)// «СПС КонсультантПлюс» URL:

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SIP&n=5759#07690021350026093/> (дата обращения: 15.02.2022)

2. Решение Суда по интеллектуальным правам от 13.10.2015 по делу N СИП-383/2016// «СПС КонсультантПлюс» URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=SIP&n=17219#023300651764706082> (дата обращения: 25.03.2022)

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Азъ, 1994. 907 с.

4. Основы законодательства Российской Федерации о нотариате от 11.02.1993 N4462-1// Российская газета. – 1993. N 49.

5. Постановление Суда по интеллектуальным правам от 09.08.2016 по делу N А40-173794/2015// «Судебные и нормативные акты РФ (СудАкт)» URL: <https://sudact.ru/arbitral/doc/PsC0Y5k8TFIQ/> (дата обращения: 17.02.2022)

© М.Н. Дьяконов, 2022-04

УДК 373

**С.Ю. Семенова**  
МДОУ ЦРР д/с 17 г. Магнитогорска  
г. Магнитогорск, Россия.

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Аннотация.* В предложенной статье рассматриваются проблемы формирования позитивной социализации у дошкольников в современных условиях. Обозначены типичные ошибки в развитии данного качества у детей дошкольного возраста. Раскрыты этапы формирования позитивной социализации ребенка. Представлены варианты путей решения в воспитании данного качества у детей.

*Ключевые слова:* позитивная социализация, информация, добываемая эмперитеским путем, маркетизация окружающего пространства, привязанность, вундеркиндетеризация детей, психическое здоровье, интеллектуальная сфера.

## **PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS IN MODERN CONDITIONS**

*Annotation.* The proposed article discusses the problems of the formation of positive socialization among preschoolers in modern conditions. Typical errors in the development of this quality in preschool children are indicated. The stages of the

*formation of positive socialization of the child are revealed. The variants of solutions in the education of this quality in children are presented.*

**Keywords:** *positive socialization, empirically obtained information, marketization of the surrounding space, attachment, child prodigy, mental health, intellectual sphere.*

В настоящее время мы становимся свидетелями стремительно изменяющегося окружающего мира, что в свою очередь не может не отразиться на подрастающем поколении. Современная ситуация очень противоречива. Если раньше ребенок получал информацию для своего развития только от значимого взрослого, то в настоящее время мир открыт для получения знаний. Но не всегда эти знания могут носить позитивный характер, часто информация несет в себе противоречивый, а порой агрессивный контент, который может причинить большой вред для неокрепшей психики малыша. В свою очередь это приводит к нарушению в поведенческой и психической сфере ребенка. В современных реалиях мы все чаще наблюдаем ориентацию родителей на интеллектуальное развитие детей. Но взрослые не придают значения развитию других сторон личности дошкольников. Все чаще в процессе обучения преобладает утилитарный подход к образованию, знания ребенок не добывает эмпирическим путем, а получает в готовом виде, это приводит к тому, что знания не усваиваются в должной степени. Не способствует всестороннему развитию современных дошкольников и маркетизация окружающего их пространства: дети в основном получают игрушки в готовом виде, что никаким образом не способствует их всестороннему развитию [1]. Все выше перечисленные обстоятельства приводят к значительным перекосам в личностном развитии малышей. Мы не даем возможность нашим деткам для естественного созревания мозговых центров. Общество в настоящее время берет курс на вундеркиндетеризацию детей. При таком подходе страдает эмоциональная сфера, все чаще наблюдается отсутствие интереса к общению у детей дошкольного возраста. Что в свою очередь приводит к нарушению умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, росту агрессивности в поведении, тревожности, психосоматических заболеваний.

Портрет современного ребенка достаточно противоречив. С одной стороны он может быть высоко интеллектуально развитым, с другой стороны, могут наблюдаться большие пробелы в элементарных знаниях об окружающем мире. Он может быть добрым и агрессивным одновременно, открытым и застенчивым. Увеличивается количество детей с ослабленным здоровьем, с замедленным психическим развитием, но, в то же время, у современных детей очень высокая способность к восприятию и добыванию информации. В настоящее время дети говорят много, но их речь бедна, часто наблюдаются нарушения в звукопроизношении, бедный словарный запас. Преобладает рефлекс свободы с одной стороны, но с другой – снижена коммуникативная активность: малыши могут часами проводить время перед компьютером, телевизором и с телефоном. Поэтому современные дошкольники просто не умеют выстраивать свои отношения со сверстниками, часто у них отсутствуют коммуникативные навыки. Данный факт связан еще и изменением внутреннего

воспитательного менталитета: раньше общество воспитывало члена коллектива, сейчас все воспитание ребенка направлено на развитие индивидуальности.

Нужно отметить, что игра остается доминирующим видом деятельности дошкольников, но содержание ее сильно изменилось. Специалисты наблюдают снижение уровня сюжетно-ролевых игр, связывая данный момент с дефицитом активности и самостоятельности у дошкольников. Игра без поддержки взрослого быстро угасает, обеднел выбор игровых сценариев. Дети все чаще не могут сами придумать правила игры, наблюдается снижение воображения, безынициативность, что в свою очередь приводит к тому, что ребенок не может самостоятельно развернуть игру. Именно поэтому современные дети все чаще предпочитают компьютерные игры или игры с телефоном [7]. Одним словом, можно констатировать тот факт, что произошли существенные изменения в интеллектуальной сфере: дети стали более информированы в современной технике, но при этом наблюдается снижение любознательности и воображения, фантазии и творческой активности.

Для решения обозначенной проблемы могут быть разные пути решения. Попробуем подробнее разобраться в них.

1. Важнейшим основанием для развития личности ребенка, конечно, является психическое и физическое здоровье, данные факторы могут поддерживаться стабильностью мира, окружающего малыша [1].

2. Следующее, на что следует обратить пристальное внимание, это эмоциональное развитие. Ребенок не сможет полноценно развиваться без близкого взрослого. Привязанность – это то, что остается, даже тогда, когда все остальное может исчезнуть. Формирование привязанности начинается с рождения, далее меняется ее степень, но она остается на всю жизнь. Особенно важно сформировать данное понятие в возрасте до трех лет, потому как именно в данный возрастной период, окружающий ребенка мир без значимого взрослого становится хаотичен, даже опасен, что в свою очередь приводит к тому, то ребенок перестает развиваться [2].

3. В современных реалиях очень важна для малыша его идентичность: род, страна, республика, национальность [2].

4. Конечно, нельзя оставить без должного внимания интеллектуальное развитие и обучение ребенка [1].

5. Но не следует забывать и о развитии поведенческих реакций у детей, согласовывая их с нравственными и моральными нормами общества [3].

6. Очень важна социальная адаптация, которую проходит малыш на всех жизненных этапах: к детскому саду, школе, университету. Замечено, что чем выше адаптивные навыки сформированы, тем более успешен ребенок как личность [1].

7. Стабильность отношений в семье, хоть мы ее и поставили на последнее место, но именно этот фактор определяет успешность малыша в будущем. Именно из семьи ребенок берет свои поведенческие реакции, умение выстраивать свои социальные отношения.

Рассмотрим пути позитивной социализации ребенка в современном обществе.

Позитивная социализация – это умение ребенка взаимодействовать с окружающим миром, людьми, умение выстраивать свое поведение. Позитивная социализация основана на том, что свой новый опыт малыш получает с удовольствием [5]. В данном случае очень актуальна позиция взрослого, которая состоит из векторной направленности на взаимодействие «вместе», когда значимый взрослый подкрепляет получение нового опыта приятными эмоциями, поощрением.

Для формирования позитивной социализации следует учесть несколько компонентов.

Условия позитивной социализации.

1. Следует стремиться формировать у ребенка чувство собственного достоинства: право на собственное мнение, право выбирать друзей, иметь личные вещи, игрушки, по собственному усмотрению использовать свободное время.

2. Воспитывать положительное отношение к другим людям: иного пола, иной расы, иного положения, вероисповедования, иного языка, личного и поведенческого своеобразия, воспитывать умение уважать и прислушиваться к другому мнению [2].

3. Стремиться приобщать детей к ценности сотрудничества человека с другими людьми. Развивать умение оказания помощи другим людям, умение согласовывать с партнерами своих действий. Развивать чувство ответственности за другого человека, за общее дело, за данное слово [4].

4. Учить детей устанавливать эффективные контакты с другими людьми, сотрудничать, распознавать эмоциональные переживания окружающих людей, уметь высказывать свои переживания [3].

5. Способствовать формированию у детей социальных навыков: умение договариваться, освоение различных способов решения конфликтов, умение соблюдать очередность, устанавливать новые контакты [6].

Для реализации условий позитивной социализации мы предлагаем использовать современные технологии: мнемотехнику, букроссинг, буктрейлинг, волонтерство, участие в социальных акциях, активно внедрять в процесс воспитания ребенка современные психологические технологии здоровьесбережения, сказкотерапии, игротерапии [4, 5, 7]. Основной целью данных технологий является активизация и развитие творческой активности ребенка, развитие навыка самостоятельности в выборе способа действий в различных ситуациях.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Долгушина, Н.А., Мицан, Е.Л., Кувшинова, И.А. Оценка показателей состояния здоровья дошкольников, проживающих в городе Магнитогорске // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч.4. – 334 с. / С. 89-93.

2. Кувшинова, И.А. Гендерные особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – 79 с.
3. Кувшинова, И.А., Новожилова, Д.А., Чернобровкин, В.А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 179–187.
4. Кувшинова, И.А. Основы теории и методики воспитательной работы с детьми [Электронный ресурс] : учебное пособие. – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ», 2019.
5. Сунагатуллина, И.И., Пушкарева, А.А., Кувшинова И.А., Чернобровкин, В.А., Долгушина, Н.А., Мицан, Е.Л. Использование цифровых образовательных технологий в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 221-246. doi: 10.32744/pse.2021.3.16
6. Теоретико-методические основы воспитательной работы с детьми: учебное пособие для студентов педагогических вузов /автор-составитель Кувшинова И.А. Магнитогорск : МГТУ, 2019. 96 с.
7. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Тупикина, Д.В., Бачурин, И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149. doi: 10.32744/pse.2020.1.10

© С.Ю. Семенова, 2022-04

УДК 37.01

**А.Р. Романова**

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

## **СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ**

*Аннотация. В данной статье рассмотрены современные способы развития художественных навыков у детей младшего дошкольного возраста, представлены условия формирования творческих способностей в рамках семьи, а также значение творчества в жизни ребенка и человека.*



*Ключевые слова: творческие способности, художественные навыки, младший дошкольный возраст, развитие художественных навыков, семья.*

**A.R. Romanova**

## **MODERN WAYS OF DEVELOPING ARTISTIC SKILLS IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE IN A FAMILY ENVIRONMENT**

*Annotation. This article discusses modern ways of developing artistic skills in children of primary preschool age, presents the conditions for the formation of creative abilities within the family, as well as the importance of creativity in the life of a child and a person.*

*Key words: creative abilities, artistic skills, younger preschool age, development of artistic skills, family.*

В современном мире ценятся люди, добивающиеся своей цели, идущие в ногу со временем, мыслящие нестандартно и приспособляющиеся к постоянно меняющимся условиям окружающего мира. Именно детский творческий опыт формирует то, что будет необходимо во взрослой жизни, поэтому так необходимо раскрывать творческие возможности в каждом человеке с раннего детства. Творчество заложено в детях с самого рождения. Творчество дошкольников является первоначальной ступенью формирования собственно творчества, оно специфично, в силу чего называется детское творчество [3, с. 52].

С психологической точки зрения, для ребенка первостепенна помощь и поддержка со стороны родителей. И именно родители могут поощрять или подавлять творческие способности ребенка. Главным условием для правильного развития художественных навыков у детей младшего дошкольного возраста является глубокая личная заинтересованность и активное участие родителей.

Важными критериями для формирования художественных способностей, в том числе в условиях семьи, являются: благоприятный микроклимат в семье, уважительное отношение к художественным проявлениям ребенка, индивидуальный подход, правильная организация предметно – пространственной среды, бережное отношение к работам ребенка, проявление искреннего интереса и наслаждения в процессе художественной деятельности с ребенком.

С научной точки зрения художественные занятия приносят для ребенка только пользу, поскольку в процессе их развития проявляется свобода самовыражения, формируется усидчивость и аккуратность, развивается мелкая моторика, совершенствуется речь, тренируется память и внимание, улучшается пространственное воображение, развивается творческий потенциал, формируется индивидуальность, появляется способность преодолевать трудности и т.д. Дошкольное детство является периодом роста и развития детей,

касающегося нестандартности мышления, широты диапазона фантазии и воображения, необычайной развитости памяти, ранней технической эрудиции современного ребенка [2, с. 205].

Развитие художественных навыков у детей младшего дошкольного возраста в условиях семьи включает в себя: рисование (карандашами, фломастерами, красками, мелками, песком), лепку (пластилин, тесто, кинетический песок, глина, гипс), аппликацию (из цветного картона и бумаги, песка, ткани, продуктов питания, природных материалов). Рассмотрим каждый способ подробнее.

Рисование. На первый взгляд рисование есть простое, но важное занятие для ребенка 3-4 лет. Путем рисования ребенок познает свое личностное «Я». Рисование тесно связано с окружающей его действительностью. Именно через рисунок ребенок выражает на бумаге свои чувства, которые в силу возраста, не может выразить с помощью речи.

В настоящее время, для эффективного развития художественных навыков детей в семье, можно использовать следующие техники рисования:

1. паспарту (необходимо вырезать шаблон животного или растения, и наложить сверху на рисунок ребенка. В результате чего, неприметный рисунок окажется частью интересной композиции);

2. фроттаж (необходимо положить лист бумаги на рельефную поверхность и закрасить карандашом, таким образом, получится картина – оттиск);

3. мыльная живопись (нужно смешать краски с небольшим количеством жидкого мыла и нанести кистью на бумагу. В процессе, на рисунке, появляется интересная фактура, за счет мыльных пузырьков);

4. воздушные краски (необходимо смешать – 500 граммов муки, 1 ч.л. соды, соли, лимонной кислоты и 10 капель пищевого красителя. Все ингредиенты перемешать, и влить немного воды. Далее краску необходимо нанести на лист картона и поместить в микроволновую печь на 30 секунд);

5. мраморная бумага (наносим на посуду толстым слоем пену для бритья, параллельно в другой емкости необходимо разбавить краски водой, далее капаем пипеткой несколько капель краски на слой пены. Кистью распределяем краску по поверхности и прикладываем сверху чистый лист бумаги. После снимаем остатки пены с бумаги и оставляем для высыхания на 2 часа. В результате получаем картину с эффектом «северное сияние»).

Для того чтобы процесс рисования был максимально интересным, необходимо учесть предпочтения ребенка и разрешить ему импровизировать и экспериментировать. Не стоит навязывать ребенку собственные правила. Лучшее, что могут сделать родители – это принять активное участие в таком увлекательном процессе.

Лепка. Предоставляет собой удивительную возможность моделировать мир и свое представление о нем. Это эффективный способ развития мелкой моторики рук и координации движений. Занимаясь лепкой, ребенок активно знакомится с различными свойствами материалов, с чувством формы и цвета. В

большей мере, чем остальные виды художественных навыков (рисование, аппликации), лепка формирует у детей умение ориентироваться в пространстве.

Перед началом работы с пластичными массами необходимо научить ребенка базовым приемам – раскатывание, разминание, расплющивание. Все эти приемы необходимо донести до ребенка в игровой форме, с демонстрацией каждого элемента взрослыми.

Для более эффективного развития художественных навыков детей младшего возраста, включая условия семьи, можно использовать следующие современные техники лепки: тестопластика (лепка из соленого теста); пластилинография (техника создания картины на твердой основе с использованием пластилина); пластилиновая мозаика (техника получения рисунка с использованием предварительно приготовленных шариков); рисование пластилиновыми жгутиками (создание изображений с помощью пластилиновых нитей. готовятся нити путем выдавливания разогретой пластилиновой массы через шприц);

Особенностью организации современных занятий является использование приемов анимации после завершения лепки. Это очень радует детей и мотивирует их к дальнейшему творчеству.

Аппликация. Это эффективный способ формирования точности движения и гибкости пальцев. С помощью данного вида художественной деятельности у детей расширяется тактильное восприятие, память, внимание, абстрактное мышление и речь. Цветовое оформление аппликации оказывает огромное воздействие на развитие художественного вкуса детей.

В настоящее время, существуют необычные художественные техники аппликации, которые увлекают как детей, так и их родителей. Среди них можно выделить следующие: обрывная аппликация (необходимо разорвать бумагу на кусочки и составить из этих кусочков изображение); накладная аппликация (получаем многослойное изображение путем наклеивания деталей слоями); квиллинг (плоские и объемные композиции из скрученных в спиральки узких и длинных полосок бумаги); коллаж (создаем картину путем наклеивания на основу различных предметов и материалов, отличающихся от основы по цвету и фактуре); аппликации из засушенных растений (дети сами выбирают и собирают на природе заготовки для будущей картины, что способствует формированию любви к природе). В процессе создания аппликаций ребенок испытывает положительные эмоции, так как видит результат своей работы.

Известный русский педагог Е.А. Флёрина определяет детское творчество как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им [1, с. 276].

Таким образом, использование различного арсенала современных технологий обновляет не только учебно-образовательный процесс, но и способствует целостному развитию личности педагога и обучающегося [4, с. 315]. Развитие творческих способностей приобщает детей к миру прекрасного, формирует эстетический вкус и позволяет ощутить

гармонию окружающего мира. Главное не упустить возможности, которые открыты для ребенка в раннем возрасте. Только активное участие родителей в развитии художественных навыков поможет ребенку найти себя.

### **Список используемых источников и литературы**

1. Флерица, Е.А. Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях / Е.А. Флерица // История дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. С.В. Лыков. М.: Академия, 1999. 460 с.

2. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Бачурин, И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоёмкие технологии. 2019. №11. С.205-209.

3. Чернобровкин, В.А. Практикум по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»: учебное пособие [для вузов] / В. А. Чернобровкин, Г. С. Хакова; МГТУ. Магнитогорск: МГТУ, 2019. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с титул. экрана. URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3899.pdf&show=dcatalogues/1/1530043/3899.pdf&view=true> (дата обращения: 28.03.2022). – Макрообъект. ISBN 978-5-9967-1489. Текст : электронный. Сведения доступны также на CD-ROM.

4. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В. Сказкотерапия как коррекционно-развивающая технология в формировании и развитии эмоциональной сферы дошкольников // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 315-318.

© А.Р. Романова, 2022-04

**УДК 373**

**В.А.Чернобровкин,  
А.К. Хафизова**

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

## **СОВРЕМЕННЫЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены возможности современных арт-технологий в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, дана характеристика арт-технологий, применяемых в практике дошкольных образовательных организаций, приведены результаты экспериментальной работы и методические рекомендации по развитию*

*творческих способностей старших дошкольников средствами арт-технологий.*

**Ключевые слова:** творческие способности, арт-технологии, творческое развитие, дошкольник, дошкольное образование.

**V.A. Chernobrovkin,  
A.K. Khafizova**

## **MODERN ART TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

***Annotation.** This article discusses the possibilities of modern art technologies in the development of creative abilities of older preschool children, characterizes the art technologies used in the practice of preschool educational organizations, presents the results of experimental work and guidelines for developing the creative abilities of older preschoolers using art technologies.*

**Key words:** creativity, art technology, creative development, preschooler, preschool education.

Раскрытие творческого потенциала детей является одной из наиболее актуальных проблем современной системы дошкольного образования. Как показывает практика дошкольных организаций, занятие с детьми традиционными техниками художественного творчества не всегда дает положительные результаты в развитии их творческих способностей. Зачастую занятия рисованием, музицированием и пением учат детей лишь воспроизводить и копировать шаблонные формы. В связи с чем, особый интерес сегодня представляет изучение потенциальных возможностей современных арт-технологий в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста, поскольку они способны мотивировать ребенка к саморазвитию путем активизации его внутренних ресурсов творческого самовыражения.

Поскольку особую актуальность развитие творческих способностей имеет в старшем дошкольном возрасте в силу формирования предпосылок для их развития в данный возрастной период, прежде всего, следует рассмотреть понятия «детское творчество», «творческие способности» и особенности их развития у старших дошкольников. Творчество заложено в детях с самого рождения. Творчество дошкольников является первоначальной ступенью развития собственно творчества, оно специфично, в силу чего называется детское творчество [4, с. 52]. Обобщив многочисленные трактовки понятия «творческие способности», сделан вывод, что под творческими способностями следует понимать совокупность индивидуально-психологических особенностей и приобретенных знаний, умений и навыков, результатом чего является создание нового продукта.

Ряд авторов сходятся во мнении, что использование современных арт-технологий в практике дошкольных образовательных организаций оказывает положительное влияние на развитие творческих способностей детей. Под арт-технологиями понимается совокупность методов, приемов, форм и средств различных видов искусства, применяемых в образовательном процессе с целью раскрытия и развития творческого потенциала личности обучающихся. К основным современным арт-технологиям, применяемым в работе с детьми дошкольного возраста, относятся: арт-изо, арт-лепка, арт-песок, арт-сказка, арт-театр, арт-ритмика и арт-музыка. Данные технологии позволяют детям свободно выражать свои идеи, эмоции и замыслы. Также стоит отметить, что арт-технологии имеют высокий терапевтический эффект, и многие из них используются психологами для имеющихся у детей психологических проблем в качестве арт-терапии.

Технология арт-изо включает использование разнообразных техник изобразительного искусства, в том числе: кляксографию – поиск образа в кляксе, рисование пятнами; граттаж (воскотерапия) – нацарапывание изображения на картоне, залитом тушью; пластилинографию – создание из пластилина барельефных фигур на твердой поверхности; монотипию – рисование с дальнейшим оттиском рисунка; ниткографию – рисование нитью; отпечатки – нанесение красок на предметы и их отпечатки на бумагу путем наложения [2, с. 80].

Арт-песок, так называемая технология «sand-art», это песочная анимация, которая создается на световом столе, наполненном песком. Песочная терапия (посредством работы с песком) является эффективным способом коррекции и развития творчества у дошкольников [3, с.298].

Технология арт-сказка в образовательной деятельности детского сада может применяться в виде ролевых игр, чтении и анализе сказок, сочинении и инсценировании сказок. Технология арт-театр включает использование различных видов театра (кукольного, настольного, теневого и пр.). Музыка как средство развития творческих способностей детей применяется в рамках технологии арт-музыка (прослушивание музыки, хоровое пение, танцы, игра на простых музыкальных инструментах, музыкальные иллюстрации к другим видам деятельности). Арт-ритмика основана на двигательных ритмических упражнениях, которые имеют танцевально-двигательный терапевтический эффект [1, с. 96].

Исследование проблемы развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами арт-технологий проводилось на базе МДОУ «Детский сад п. Совхозный» Нагайбакского муниципального района Челябинской области в период с января по декабрь 2021 года. В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста. 20 из которых вошли в экспериментальную группу, где была реализована комплексная работа, а 20 – в контрольную, где специально организованная работа не проводилась.

На констатирующем этапе эксперимента с помощью комплекса психолого-педагогической диагностики (тест креативности Э. Торренса,

методики «Солнце в комнате» В. Синельникова и В. Кудрявцева, и «Как спасти зайку» В. Кудрявцева) выявлено, что в среднем около 35 % детей имеют низкий уровень развития творческих способностей. При этом достаточно небольшая часть детей (около 20 %) демонстрируют творческий подход к выполнению предложенных заданий.

В течение одного учебного года в экспериментальной группе была реализована комплексная работа по развитию творческих способностей старших дошкольников средствами арт-технологий. Занятия проводились три раза в неделю и включали использование разнообразных методов и средств. Повторная диагностика старших дошкольников показала, что в экспериментальной группе уровень развития творческих способностей детей повысился в среднем на 30 %, в то время, как в контрольной группе, обучающейся по традиционной программе, на 8 %. Следовательно, работа по развитию творческих способностей детей средствами арт-технологий показала большую эффективность, в сравнении с применением традиционных техник искусства.

В заключении представлены основные методические рекомендации по развитию творческих способностей старших дошкольников средствами современных арт-технологий:

1. Творческая деятельность дошкольников, организованная с помощью средств арт-технологий, должна носить спонтанный характер, что предполагает предоставление ребенку полной свободы самовыражения и возможностей для импровизации.

2. Введение элементов игры в занятия позволяет вызвать у детей интерес и эмоциональный отклик, сделать занятия более увлекательными и побудить к творческому самовыражению в игре, как ведущем виде деятельности ребенка дошкольного возраста.

3. Поддержание самостоятельности и инициативы детей позволит создать для них атмосферу психологического и эмоционального комфорта, в которой старшие дошкольники раскроют свои внутренние возможности.

4. Оценка результатов творческой деятельности дошкольников также должна строиться на основе индивидуального подхода.

5. Развитие творческих способностей дошкольников средствами современных арт-технологий возможно только при организации комплексной и целенаправленной работы.

Таким образом, использование различного арсенала новых технологий обновляет не только учебно-образовательный процесс, но и способствуют целостному развитию личности педагога и обучающегося [5, с. 315]. Современные арт-технологии обладают огромным потенциалом в развитии творческих способностей старших дошкольников при условии учета их психолого-педагогических особенностей, специфики развития творческих способностей, соблюдении психолого-педагогических условий и организации комплексной целенаправленной работы.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Афанасьева, А.Б. Арт-технологии в диагностике и развитии креативности ребенка во внеурочной деятельности // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. 2016. № 3. С. 94-98.

2. Колягина, В.Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учебное пособие. М.: Прометей, 2016. 164 с.

3. Чернобровкин, В.А., Борисова, К.О. Песочная терапия как средство развития творчества у детей с ОВЗ // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 296-299.

4. Чернобровкин, В.А. Практикум по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» : учебное пособие [для вузов] / В.А. Чернобровкин, Г.С. Хакова ; МГТУ. – Магнитогорск : МГТУ, 2019. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с титул. экрана. URL : <https://magtu.informsistema.ru/uploader/fileUpload?name=3899.pdf&show=dcatalogues/1/1530043/3899.pdf&view=true> (дата обращения: 28.03.2022). – Макрообъект. – ISBN 978-5-9967-1489 Текст : электронный. Сведения доступны также на CD-ROM.

5. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В. Сказкотерапия как коррекционно-развивающая технология в формировании и развитии эмоциональной сферы дошкольников // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 315-318.

© В.А. Чернобровкин, А.К. Хафизова, 2022-04

**УДК 376**

**Ю.В. Карлова,  
В.А. Чернобровкин**  
*Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОО**

**Аннотация.** В статье анализируется значимость процесса внедрения инклюзивного образования; раскрыта структура и аспекты адаптации ребенка с ОВЗ по зрению в ДОО; представлена организационно-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями по зрению на основе разработанного практического пособия для педагогов «Книжечка в очках».



**Ключевые слова:** нарушение зрения, инклюзивное образование, дошкольная образовательная организация, практическое пособие «Книжечка в очках», коррекционно-педагогическая работа.

**Yu.V. Karlova,  
V.A. Chernobrovkin**

## **ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF PRE-SCHOOL**

**Annotation.** *The article analyzes the significance of the process of introducing inclusive education; reveals the structure and aspects of adaptation of a child with visual disabilities in preschool education; considers the process of formation of children with visual disabilities on the basis of the developed practical manual for teachers «Book with glasses».*

**Key words:** *project activity, preschool educational organization, interactive devices, game activity, knowledge of traffic rules, project «Children on the Road», children of preschool age.*

В настоящее время на всех уровнях образования особое внимание стало уделяться задачам обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии, особенно на первой ступени, в ходе дошкольного образования. В федеральном государственном образовательном стандарте учитывается определение педагогических критериев для получения образования, адекватного настоящим возможностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Одна из задач стандарта включает в себя обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого дошкольника в период детства в ДОО независимо от психических и физиологических особенностей это же касается и ограниченных возможностей здоровья [2, с. 80].

В нескольких статьях, касающихся данной темы, Федерального закона № 273 повествуется об организации дошкольников с ОВЗ, а также учтена отдельная статья, регламентирующая организацию получения полноценного образования на соответствующих условиях. Таким образом, инклюзивное образование стало реальностью и для детских садов, способных официально организовывать группы общеразвивающей направленности для детей с особенностями. Детские сады имеют право стать учреждением компенсирующего вида для детей с нарушениями, накапливая колоссальный опыт работы с разной категорией детей [1, с. 21].

Исходя из представленных положений можно наметить следующие основные направления деятельности:

– организация системного подхода к коррекционно-воспитательной работе с детьми;

- оказание практической и консультативной помощи родителям детей с нарушениями с учетом ФГОС ДО;
- осуществление социальной адаптации детей с ОВЗ и формирование у них предпосылок к дальнейшей учебной деятельности.

Далеко не все вопросы коррекционно-воспитательной работы со слабовидящими детьми были установлены и реализованы в первые десятилетия появления такого опыта в нашей стране. Ведущие причины возникших затруднений основаны на тифлопедагогике, отрасли дефектологии, разрабатывающей основы воспитания и обучения носителей с нарушенным зрением, потому как была теоретическая несостоятельность и малая экспериментальная основа исследований, направленных на адаптацию всего педагогического процесса с детьми с особенностями по зрению [5, с. 39].

Данная проблема в педагогической системе образования на данный момент имеет особенную актуальность, так как процесс адаптации тесно связан с самим ребенком, для которого формирование полноценной личности и успешное обучения играет огромное значение. Международная классификация нарушений зрения базируется на оценке двух основных зрительных функций: острота зрения и поле зрения. Сами по себе зрительные нарушения вызывают у детей значительные трудности в познании окружающего их мира, ограничивают в социальном взаимодействии, сужают ориентировку и вероятность увлечься многими видами деятельности [3, с. 322].

Зрение представляется мощнейшим источником познания об окружающей действительности, о явлениях и механизмах, происходящих вокруг ребенка. Дети с нарушением зрения чувствуют весомый дискомфорт, нерешительность, раздражение, а также их особенность влияет на нарушение осанки, затруднение ориентировки в пространстве и времени, что приводит к закрытости от общества и близких, закомплексованности, потому глаза ребёнка заслуживают особого внимания. Эта проблема актуальна и среди обычных детей в отношении перегрузок, которые испытывают глаза детей без отклонений, сидящих у компьютера, телевизора [4, с. 173].

Дошкольный возраст считается периодом созревания зрительных функций ребенка, развитие всех психологических процессов и личностных свойств детей. Учитывая специфику профессиональной деятельности в ДОО, значительное место в этом отношении должно уделяться целенаправленной деятельности по профилактике и поддержанию нарушений и развития дошкольников. Актуальным является принцип инклюзии – обучать всех воспитанников совместно, избегая формирования ощущения неполноценности и собственной второстепенности.

Среди разработанных рекомендаций по организации коррекционно-педагогической работы и взаимодействию со слабовидящими дошкольниками необходимо выделить следующие:

- использовать принцип благожелательности для построения общения с дошкольником с нарушенным зрением;
- формировать у слабовидящих ощущение уверенности, оказывая ребенку необходимую коррекционно-воспитательную помощь;

- необходимо выбирать место положения напротив освещения в ходе общения с дошкольником данной категории;
- использовать положительную мотивацию во взаимодействии: создавать ситуации успеха;
- не акцентировать общее внимание на физическом недостатке слабовидящего ребенка; создавать понимание другим детям в группе, что с ним так, как со всеми взаимодействовать не получится, важно учитывать его особенности;
- формировать у ребенка с нарушением зрения умения пользоваться помощью сверстников в ходе совместных игр, занятий и жизнедеятельности в ДОО;
- обучать ребенка с нарушением зрения ориентироваться в окружающем его пространстве;
- по мере физических возможностей, с учетом состояния ребенка привлекать его к подвижным играм, спортивным мероприятиям и активному взаимодействию.

Дошкольнику, имеющему слабое зрение, важны в использовании различные по содержанию занятия, где ставится задача становления комплекса ролевых, игровых и предметных действий, представлений и мироощущений на базе тактильно-кинестетических, слуховых и других взаимодействий. Нужно конструировать целостную педагогическую систему коррекционно-воспитательного обучения дошкольников с ОВЗ по зрению, которая должна постоянно совершенствоваться.

Коррекционно-воспитательная работа должна проводиться по советам и рекомендациям врача-офтальмолога, в согласовании с особенностями развития и зрительного восприятия дошкольников. Работа педагогов должна проводиться с взаимодействием дефектолога и согласно разработанному персональному плану коррекции и восстановления ребенка.

Одним из ведущих коррекционно-педагогических направлений исследуемой работы является развитие зрительного восприятия. Начинать данную работу необходимо с определения места в рамках жизнедеятельности ребенка с ОВЗ в ДОО для использования материалов, специализированно направленных на развитие. Именно с этой задачей поможет справиться предлагаемая нами разработка – развивающий комплекс методических рекомендаций, заданий и упражнений, представленных в практическом пособии «Книжечка в очках» (рисунок 1):



Рисунок 1 – Обложка и содержание практического пособия для педагогов «Книжечка в очках».

Коррекционно-воспитательная и педагогическая направленность чудо-книжки заключается в её основном предназначении для развития ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения. Благодаря своим увлекательным, разнообразным заданиям, яркими, красочными аппликациями и примечательными персонажами, это практическое пособие должно заинтересовать не только педагогов, но и самих детей, делая занятия и игры действенными, познавательными и продуктивными. Пособие знакомит с цветами, временами года, погодой, а также включает практические задания, а именно материал, который можно с помощью цифровизации вывести из пособия и распечатать в более крупном масштабе для детей с нарушением зрения. В чудо-книжке имеются материалы для педагога, с целью содействия на разгрузку зрительного напряжения в процессе деятельности дошкольников, а также поддержки интереса к выполнению упражнений. Основной задачей данной разработки считается формирование пространственного воображения, фантазии, внимания, мышления, памяти, усидчивости, прилежности и аккуратности детей дошкольного возраста.

Пособие можно использовать в работе с детьми от пяти лет, имеющими разные нарушения зрения. Оно включает в себя отдельные разделы с различными яркими заданиями, тестами, методиками, упражнениями и гимнастическими упражнениями на снятие зрительной нагрузки, а также на развитие цветовосприятия, воображения и социальной активности в группе. На каждой странице предусмотрены методические рекомендации для педагогов по реализации того или иного материала, представленного в практическом пособии.



Рисунок 2 – Пример упражнений, представленных в практическом пособии для педагогов «Книжечка в очках».

Коррекционно-педагогическая работа в предлагаемом практическом пособии гарантирует своевременную специализированную поддержку в освоении основного содержания образования и коррекцию отклонений в физиологическом и психологическом развитии детей с ОВЗ по зрению в условиях ДОО. Использование предлагаемых заданий способствует формированию интегративных качеств детей, а именно рефлексивных, регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных. Коррекционно-воспитательная работа должна основываться на индивидуальных, своеобразных данным нарушениям имеющимся у ребенка потребностям и на заключении психолого-медико-педагогической комиссии. Важно учитывать условия, необходимые для реализации коррекционно-воспитательной работы с детьми с нарушением зрения, а именно корректный выбор упражнений, исходя из категории детей с ОВЗ и предоставление услуг тьютера, воспитателя-помощника, психолога и медработника.

Таким образом, правильное использование коррекционной работы, направленной на ребенка с ОВЗ по зрению в ДОО, а именно внедрение методов и приемов, включение дошкольника в полноценный процесс, позволяющий снять нагрузку со зрительных нервов путем совместной деятельности по выполнению упражнений, гимнастик и игровых тренингов, представленных в практическом пособии, поможет дошкольнику ощутить эмоциональную, физическую и психическую гармонию, не заботясь о трудностях связанных с нарушениями зрения. Умелое сочетание коррекционно-воспитательных мероприятий, с лечебно-восстановительными создает благоприятные условия для восстановления зрительной системы. В итоге, есть основания утверждать об увеличении эффективности преодоления зрительной депривации у детей с ОВЗ и содействию получения равных со сверстниками возможностей для дальнейшего беспрепятственного обучения в школе.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Адеева, Т.Н. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в группе «Особый ребенок» [Текст] / Т.Н. Адеева, М.С. Голубева, И.В. Тихонова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. № 2. С. 148-152.

2. Ерёмин, Ю.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы [Текст] / Ю.А. Ерёмин, Г.С. Кобытова // Вестник ТГПУ. 2014. № 1 (142). С. 79-85.

3. Карлова, Ю.В., Ладанкина, Н.В. Особенности внедрения элементов хатха-йоги в физкультурно-оздоровительную работу в ДОО // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям. Сборник научных трудов по результатам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Магнитогорск, 2021. С. 322-325.

4. Кравцов, Г.Г. Психология и педагогика обучения дошкольников [Текст]: учебное пособие / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. М., Мозаика Синтез, 2013. 320 с.

5. Сиротюк, А.Л. Адаптированная образовательная программа для детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации: модели и успешная реализация [Текст]: учебно-методический комплект для курсов повышения квалификации для руководящих и педагогических работников образовательных учреждений / А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк, А.Б. Кузьмин. Брянск: БИПКРО, 2014. 94 с.

© Ю.В. Карлова, В.А. Чернобровкин, 2022-04

**УДК 376**

**Ю.В. Карлова,**

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

**М.В. Чернобровкина**

*Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна  
г. Санкт-Петербург, Россия*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье представлены основы образовательной геймификации в деятельности детей средствами инновационной интерактивной платформы *learningapps* для погружения в проектную деятельность; рассмотрен процесс формирования базовых знаний и навыков безопасной жизнедеятельности в

рамках разработанного проекта «Остров безопасности» и рабочей тетради для дошкольников «Юному путешественнику».

**Ключевые слова:** геймификация, проектная деятельность, интерактивная платформа learningapps, проект «Остров безопасности».

**Yu.V. Karlova,  
M.V. Chernobrovkina**

## USING GAMIFICATION ELEMENTS IN PROJECT ACTIVITIES

**Annotation.** *The article presents the basics of educational gamification in children's activities by means of the innovative interactive platform learningapps for immersion in project activities; the process of formation of basic knowledge and skills of safe life within the framework of the developed project «Island of Safety» and a workbook for preschoolers «Young traveler» is considered.*

**Key words:** *gamification, project activity, interactive platform learningapps, the project «Island of safety».*

Процесс внедрения геймификации в современном образовательном процессе специализированно проводится для усиления мотивации ребенка к поискам нового знания. В настоящее время интерактивные доски достаточно активно используются в образовательной работе. Дети замечательно управляют с инструментами и механизмами интерактивной доски, а занятия протекают довольно плодотворно, вследствие возможностей интерактивной визуализации материала и взаимодействия всех участников. Современные исследователи отмечают, что именно дошкольное детство является основой для усвоения знаний, умений и развития познавательных интересов формирующейся личности [4, с. 263].

Необходимо отметить, что геймификация – это использование способов и механизмов, свойственных для компьютерных игр в не игровых, а реальных процессах. На сегодня этот процесс приобретает обширное применение во всех сферах жизни, в том числе и образовании [1, с. 316].

Геймификация в условиях образования – это распространение интерактивных игр на всевозможные сферы образования, позволяющее рассматривать игровой процесс и как метод обучения и воспитания, и как форму воспитательной работы, и как средство организации целостного образовательного процесса. Данная методика стала развиваться недавно, но в данный момент можно отметить, что она произвела революцию в сфере образования. Ведущей целью проектной деятельности в дошкольных образовательных организациях будет считаться становление свободной творческой всесторонней личности ребенка, которая ориентирована на реализацию задач развития [5, с. 137, 140]. Задача геймификации не погрузить ребенка в виртуальный компьютерный мир, а дополнить и обогатить процесс

обучения. Педагоги отмечают, что при применении визуализации в обучении увеличивается его эффективность, ведь информация, приобретенная прямо в процессе и входе зрительного и слухового анализа особенно хорошо усваивается: ведь человек способен запомнить 30% увиденного в отличие от 20% услышанного [2, с. 344].

В следствии вышеперечисленно необходимо отметить, что в процессе обучения на современном этапе некоторые элементы геймифицируют, и к этому мы и должны стремиться. Обычное чтение сказки может смениться интересным путешествием с её героями при помощи всевозможных компьютерных приложений. Весь образовательный и воспитательный процесс перерабатывается в наборы активных презентаций и видеороликов (иллюстративный материал), флеш-роликов (интеллектуальных, интерактивных игр) и наглядных пособий [3, с. 351]. Геймификация обучения необходима для его модернизации в более активный и мотивирующий процесс. Когда приобретаешь знания в процессе практики или на личном опыте, геймификация активизирует их работу, демонстрируя полученные знания путем интерактивной игры.

Рассмотрим, как может применяться геймификация в процессе обучения ребенка-дошкольника: малыш, который не всегда идет навстречу и не часто готов быть в центре внимания, сопротивляясь познанию нового, но всегда желающий играть. Тем самым, одним своим желанием играть он уже выполняет те или иные действия в игре. Переходит с уровня на уровень, включившись в процесс и сюжет, частью которого себя однозначно считает, повышая собственные знания и навыки. Геймификация переделывает страшные для ребенка задания в интересные, а главное формирует из избегаемого – желанное, а из сложного – простое. Как следует из вышесказанного, геймификация – это техника, улучшающая качество обучения. Она применяется не для создания игр, а для того, чтобы сделать традиционное обучение более интересным и увлекательным. Одним из значимых факторов геймификации является командная работа.

Рассмотрим на практике разработанный нами проект на основе геймификации – «Остров Безопасности». Задания проекта представлены в интерактивном варианте на платформе learningapps и рекомендованы совместно разработанной рабочей тетрадью для знакомства с произведением Робинзоном Крузо «Юному Путешественнику» по мотивам английской литературы. Представим основные материалы, использованные при реализации проекта:

- разработанная практическая тетрадь и отдельно распечатанные материалы на каждого участника, представленные отдельно, по необходимости (рисунок 1);
- в ходе реализации проекта «Остров Безопасности» использование интерактивных файлов «Станции Робинзона Крузо» (обложка представлена на рисунке 1).





Рисунок 1 – Проекты «Остров Безопасности» и рабочая тетрадь «Юным Путешественникам»

Воспитание культуры безопасного поведения предполагает овладение дошкольниками навыков корректного поведения в лесу, предупреждение и преодоление потенциально опасных ситуаций, формирование готовности использовать этот опыт в постоянно меняющихся условиях. Создание условий для обучения дошкольников безопасному поведению в сложных условиях природного и экологического неблагополучия происходит вместе с известным многим героем – Робинзоном Крузо.

В ходе реализации были представлены следующие этапы проекта:

- 1) Подготовительный – предварительная работа в дополнительной рабочей тетради – «Юному путешественнику» для ознакомления с литературным персонажем и условиями, в которых он обитает; знакомство детей с безопасным поведением в непредвиденных обстоятельствах в новых условиях.
- 2) Основной – моделирование потенциально опасных ситуаций с помощью посещения острова безопасности (семь станций Робинсона Крузо на платформе learningapps), путем использования интерактивных игр (станций) на технологических устройствах (доска, проектор, сенсорный экран).
- 3) Заключительный – рассказ детей о проделанной работе и о тех трудностях, с которыми они столкнулись в ходе выполнения проектной работы; рассказ детей о новых полученных навыках безопасного поведения.

Ожидаемые результаты:

- 1) Сформированы представления о безопасном поведении в новой для детей ситуации (потерявшись в лесу/оказавшись в дикой природе).
- 2) Получены навыки выживания в потенциально опасных ситуациях путем ознакомления с ними через интерактивные игры.

### 3) Сформировано знание о навыках выживания.

С помощью различных элементов геймификации мы добиваемся своих целей пошагово, от простого – к сложному; устанавливаем станции, а именно этапы, которые надо пройти и на каждом прорабатываем свои задачи. Рекомендуется для детей обязательно использовать визуальное подкрепление, а также различную механику процесса игры.

Learningapps.org был создан для внедрения в обучение различных уровней образования, с помощью небольших общедоступных интерактивных модулей, т.е., упражнений. Данные упражнения создаются онлайн и в дальнейшем могут быть использованы в образовательном процессе. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов (сопоставление, собирание мозаики, выбора из множества предложенных вариантов в форме аудиодорожек, текста, и визуализированных иллюстраций, упражнения на классификацию, и т.д.). Данные упражнения, которые представлены на рисунке 2, не являются законченными учебными единицами и должны быть интегрированы в сценарий проектной деятельности.

Учитывая психологическую составляющую возраста детей, мы можем применять соревновательные элементы, подготавливая ребенка к дальнейшим преодолениям трудностей на его образовательном пути. Кроме того, данная технология позволяет синтезировать новые знания, путем прохождения маршрута игры, включая разные приемы и методы. Всё это представлено с путеводителем и в форме интерактива.

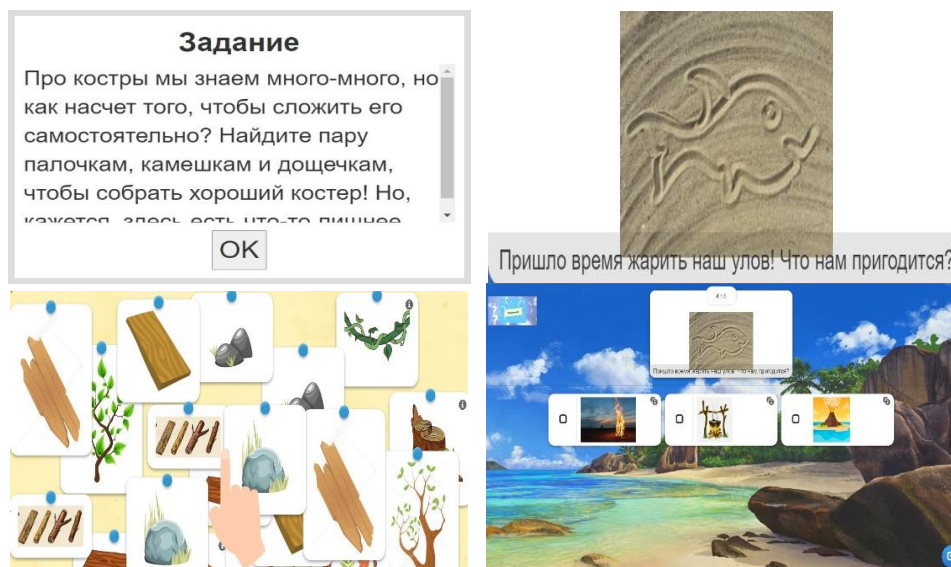


Рисунок 2 – Примеры созданных заданий к проекту на основе платформы learningapps

Таким образом, выполняя задания на определённой станции, участники получают возможность приблизиться к таинственному финалу, где им предстоит отыскать решение того, как им отправиться домой. Квест приглашает детей отправиться в занятную поездку на остров безопасности, разрешая броситься в загадочную вселенную Робинзона Крузо, полную

опасностей и приключений, проявить находчивость и напористость, преодолеть все препятствия, почувствовать себя настоящими исследователями и первооткрывателями, что в целом поможет педагогам с лёгкостью воплотить цели и задачи развивающего обучения, формируя навыки безопасной жизнедеятельности.

Подводя итоги, отметим, что геймификация в образовательном процессе представляет собой перспективное и увлекательное направление, с точки зрения, результатов, которые представленная методика обучения демонстрирует в процессе ее реализации. Достоинством метода считается гибкость формируемых знаний, умений и навыков, а также возможность их применения в различных формах образовательного процесса.

### ***Список используемых источников и литературы***

1. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании // Историческая и образовательная мысль. Науки об образовании. 2014. С. 314-317.
2. Карлова, Ю.В. Развитие познавательной активности у дошкольников посредством программирования робототехнического устройства – Codeybot / Ю.В. Карлова, З.Н. Мигранова. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. С. 341-346.
3. Мигранова, З.Н., Карлова, Ю.В. Образовательная робототехника в современной дошкольной образовательной организации / З.Н. Мигранова, Ю.В. Карлова // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решения : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН, Магнитогорск, 14–16 октября 2020 года. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 347-352.
4. Чернобровкин, В.А., Пустовойтова, О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261-265.
5. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В., Карлова, Ю.В., Повайба, С.А. Использование сказочного материала в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста / В.А. Чернобровкин, Д.В. Тупикина, Ю.В. Карлова, С.А. Повайба // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 1. С. 137-141.

© Ю.В. Карлова, М.В. Чернобровкина, 2022-04

**Ю.В. Карлова,  
В.А. Чернобровкин**  
Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ПРАКТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПДД «ДЕТИ НА ДОРОГЕ»  
В РАМКАХ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО**

*Аннотация.* В статье анализируется значимость проектной деятельности у детей дошкольного возраста в условиях погружения в игровую ситуацию, с использованием интерактивных технологий; рассмотрен процесс формирования у дошкольников базовых знаний и навыков безопасной жизнедеятельности на дорогах на основе разработанного проекта «Дети на Дороге».

*Ключевые слова:* проектная деятельность, дошкольная образовательная организация, интерактивные устройства, игровая деятельность, знания ПДД, проект «Дети на Дороге», дети дошкольного возраста.

**Yu.V. Karlova,  
V.A. Chernobrovkin**

**FEATURES OF THE PROJECT ON THE FORMATION  
OF PRACTICAL KNOWLEDGE OF TRAFFIC REGULATIONS  
«CHILDREN AND ROADS» IN THE FRAMEWORK  
OF INTERACTIVE ACTIVITIES IN THE PRE-SCHOOL**

*Annotation.* The article analyzes the significance of the process of introducing inclusive education; disclosed the structure and aspects of the adaptation of a child with visual impairments in preschool; the organizational and pedagogical work with children with visual impairments is presented on the basis of the developed practical guide for teachers «Book with glasses».

*Key words:* project activities, preschool educational organization, interactive devices, play activities, knowledge of traffic regulations, the project «Children on the Road», preschool children.

В настоящее время одним активно развивающихся методов, как для дошкольников, так и для подрастающего поколения в целом, является проектная деятельность. Сегодня проектирование во всех сферах социального взаимодействия становится универсальным инструментом, который позволяет гарантировать его целеориентированность, результативность и системность.

Функциональные возможности современного дошкольного и школьного образования значительно расширяются, создаются новые форматы дополнительного образования: кванториумы, клубы робототехники, технопарки, элективные курсы, студии, центры нового мышления [4, с. 205].

Методологический способ проектной деятельности становится особенно актуальным. Он был разработан американским педагогом и психологом Джоном Дьюи (1859–1952). В представлениях Д. Дьюи развитие и соответственно процесс обучения может строиться на базе исследования через целесообразную работу в согласовании с личностными интересами и предпочтениями самого исследователя. Чтобы дошкольник познавал важные для него знания, изучаемая задача должна быть взята из реальной жизни, окружения ребенка и быть значимой для всех участников исследования, а ее решение должно включать в себя познавательный интерес и активность, а также навыки применения имеющихся познаний для получения совершенно новых [1, с. 178].

Деятельность в рамках поставленного проекта является независимой, совместной работой дошкольников и воспитателей по первостепенному планированию и организации образовательного процесса в рамках конкретной тематики, имеющей весомый результат для всестороннего развития ребенка. «Все, что я узнал, и познаю сегодня, я могу применить в своём завтра», ведущий тезис передового осознания метода проектирования.

В частности, под проектом можно подразумевать организацию образовательного процесса, базирующегося на отношениях педагога и воспитанника, метод взаимодействия с окружающим пространством, поэтапная практика по достижению условленной задачи. В сущности, это перспективное планирование занятий по направлению познавательного развития, имеющее все виды детской деятельности, соединённые одной тематикой [2. с. 86].

Осуществление проекта возможно осуществить в игровой форме (основном виде деятельности детей дошкольного возраста), тем самым включая дошкольников в всевозможные формы поисковой, творческой и познавательно значимой деятельности, в контакте с разносторонними объектами окружающей среды. Ведущей целью проектной деятельности в дошкольных образовательных организациях будет считаться становление свободной творческой всесторонней личности ребенка, которая ориентирована на реализацию задач развития [5, с. 137].

Дети в процессе проектной деятельности получают вероятность напрямую удовлетворить присущие им любопытство, активность, а также упорядочить собственные представления о мире. Вследствие этого нужно стремиться давать представления не о всём, а основному, главному, целостному их осознанному пониманию; не столько предоставить максимальное количество информации, сколько обучить ориентироваться в её потоке, и производить целенаправленную работу по организации образовательного процесса по модели личностно-ориентированного взаимодействия, сообразно которой дошкольник считается не объектом изучения, а субъектом образования.

На данный момент интерактивные технологии стали активно применяться в образовательном процессе, особенно в уровне дошкольного образования. Формируется большое количество несложных и довольно трудных технологических программ для всесторонних областей познания. Отталкиваясь от возраста дошкольника и выбранных программ компьютер в состоянии реализовать возможность быть самым настоящим участником деятельности или даже занять роль оппонента по игре или же быть помощником, проверяющим, обычным рассказчиком [3. с. 129].

В настоящее время в проектной деятельности применяются компьютерные средства, нацеленные на становление различных психических функций, таких как слуховое и зрительное восприятие, память, внимание для развития образного мышления, то есть всё то, что можно с успехом использовать в процессе обучения.

Сущность интерактивного обучения включает в себя то, благодаря чему обучающиеся становятся активными исследователями в процесс получения новых знаний, с учетом наличия времени как на понимание, так и рефлексии в отношении того, что они уже знают и о чём думают с учетом полученных знаний. Конфигурация подачи материала соответствует методике восприятия информации, которым выделяется новое поколение, где значительно сильнее потребность в визуализации получаемой информации и зрительной стимуляции. Выделим существенные, основополагающие свойства интерактивных технологий:

1) мультимедийность – совместное внедрение новых средств подачи информации, представление процессов и объектов не стандартным текстовым описанием, как это было принято ранее, а с поддержкой фотоматериалов, видео воспроизведения, использование графической системы, анимационной и звуковой формой. Процесс чувственного восприятия «многосредовой» информации не для одного ребенка (как в случае работы дошкольника с ПК, мультимедийным индивидуальным оборудованием), а познание всей группой обучающихся, что является современной средой, улучшением условий, а также это целесообразно для дальнейшего процесса обсуждения и совместной работы для реализации поставленной цели.

2) использование моделинга – это подражаемое моделирование существующих процессов, явлений и объектов. Имитация взаимодействия пользователя, обучающегося с окружающим миром через посредника в виде интерактивных технологий. Моделинг реализуется при поддержке интерактивных технологий, с соответственным цифровым образовательным ресурсом; немаловажно наличие гаджетов (интерактивные доски, столы, планшеты, медиа-проектор).

3) предусмотрение высокой степени производительности процесса обучения за счет одновременной работы со всей группой детей в целом и внедрением заблаговременно заготовленного материала. У детей увеличивается уровень концентрации внимания, интереса, улучшается осознанность поступающего материала и собственных действий, а также способность запоминания. Электронные интерактивные технологии в представлении

проекта выступают в роли партнера. Интерактивные технологии довольно интересны, захватывают доступностью в применении, новизной, масштабом и просто доставляют удовольствие.

Особое внимание в образовательном процессе уделяется созданию комфортной творческой среды и пониманию мыслительной обеспеченности воспитанников. В атмосфере добропорядочности и поддержки, в рамках равного взаимодействия, свободного общения ребёнок демонстрирует личную успешность и обучение становится намного продуктивнее. Интерактивные технологии призваны преобразовывать процесс познания из простого взаимосвязанного развития до процесса увлекательного и творческого.

Инициировать разностороннее становление дошкольника можно с помощью различных интерактивных методов. Это понятие складывается из двух составляющих: «метод», как способ взаимодействия «субъект-субъект» и «интеракция» – усиленная совместная работа, нацеленность на успех между участниками процесса. Таким образом, под интерактивными методами понимается усиленное педагогическое взаимодействие в ходе воспитательного и образовательного процесса.

Рассмотрим взаимодействия двух вышеперечисленных основ на примере разработанного нами проекта «Дети на Дороге». Авторы проекта, бакалавры направления подготовки «Педагогическое образование» Ю.В. Карлова, К.Н. Балагутдинова, З.Р. Гумерова, Н.В. Ладанкина, Ю.Р. Галина в концепции развития представлений дошкольников об основах правил дорожного движения выделили основные элементы проекта. Вид проекта – познавательно-творческий. Участниками реализации проекта являлись студенты-волонтеры, воспитатель, дети старшего дошкольного возраста. Поставленная цель – расширять представления детей о безопасном поведении на дорогах, сформировать практические навыки безопасного поведения с использованием многофункционального макета. Выделен ряд основополагающих задач разработанного проекта:

- создавать условия для сознательного изучения детьми Правил дорожного движения; содействовать формированию установки на безопасное поведение на дорогах;
- развивать мотивацию к безопасному поведению на дорогах; умение определять безопасное расстояние в различных дорожно-транспортных ситуациях;
- воспитать законопослушного участника дорожного движения, культуру безопасного поведения.

В ходе реализации проекта был представлен используемый материал, задействована разработанная интерактивная презентация, размещенная на платформе МИРО, воспроизводимая интерактивными файлами на любом технологическом устройстве (доска, проектор, сенсорный экран); сконструирован макет «Дети на Дороге» с дополнительным материалом в виде транспорта (легковой, спецтранспорт), все изучаемые знаки дорожного движения, светофор, зебра, участники движения.

В ходе реализации проекта были выделены следующие пошаговые этапы:

1) Подготовительный – знакомство детей с вводным персонажем (Дядя Стёпа); знакомство с участниками проекта; разделение на команды; выявление уровня подготовки.

2) Основной – формирования знаний ПДД при просмотре интерактивной презентации, включающей в себя после теории задания, выполняемые при поддержке интерактивных устройств.

3) Заключительный – моделирование потенциально опасных ситуаций с помощью готового макета (карта города с воспроизводимыми дорогами, пешеходными переходами, перекрёстками, знаками, пешеходами, транспортом).

Для того, чтобы ребенок в дальнейшем смог сориентироваться в новых для себя условиях небезопасной ситуации, необходимо детей готовить к пониманию безопасного поведения уже с дошкольного возраста, на этом этапе ребенок начинает осознавать чувство опасности и безопасности. Формирование этих знаний и навыков у детей будет способствовать формированию чувства самосохранения, что является основой безопасности ребёнка.

Таким образом, с помощью интерактивных заданий в контексте игрового путешествия, дети лучше осваивают необходимые для жизни навыки. Путешествие по проекту «Дети на Дороге», позволит познать новую информацию путем моделирования ситуации с использованием специализированного макета, представленного на 1 рисунке. Моделируя ситуацию, в представленном рисунке ребенок может остаться один на один с дорожным движением, будь это его родной квартал, территория около детского сада или настоящая, многополосная дорога. Увлекательная история, яркий раздаточный наглядный материал, технологичные задания, в ходе которых дети самостоятельно выбирают ответы на вопросы, сопоставляют картинки, находят пару, собирают пазл и рисуют, реализуя потребность в творчестве. Это приносит ребёнку не только яркие эмоции, но и необходимые знания о безопасном поведении в потенциально опасных ситуациях.



Рисунок 1 – макет «Дети на Дороге»



Проблема безопасности дорожного движения в современном мире является одной из достаточно важных проблем. Скорость движения и количество машин на улицах и дорогах нашего города и страны быстро возрастают. Поэтому обеспечение безопасности движения становится всё более важной задачей. Особое значение в решении этой проблемы имеет заблаговременная и правильная подготовка самых маленьких наших пешеходов – детей. С раннего детства необходимо прививать основы знаний ПДД. Правильное понимание и соблюдение дорожных знаков, разметки и основных положений Правил дорожного движения позволяют не только быть уверенным в себе пешеходом и водителем, это позволяет принять правильное решение в критической ситуации на дороге.

Многое из материалов, помещенных в «Дети на Дороге», можно использовать для веб-узла. С помощью приложения Microsoft Word можно легко преобразовать презентацию (доску) в веб-публикацию и даже бюллетень. Здесь вы можете вместе с дошкольниками окунуться в новый мир, в котором доступно изложены в игровой форме знакомство с ПДД, а также множество креативных заданий, направленных на гармоничное становление личности ребёнка и расширение его кругозора в рамках формирования безопасного поведения на дорогах.

Подводя итоги, отметим, что метод проектов актуален и эффективен, он дает обучающемуся возможность проводить эксперименты, анализировать полученные познания, развивать креативные возможности и социальные навыки, благодаря чему появляются новые возможности и современные технологии в процессе обучения. Дошкольный возраст является важным этапом, включающий в себя гармоничное становление личности. Закладывается фундамент жизнедеятельности, здорового образа жизни. Ребёнок по своим физиологическим, возрастным и психологическим особенностям не способен самостоятельно определить всю меру угрожающей ему опасности. В следствии этого на зрелого человека возложена задача защитить ребенка. Дошкольникам необходимо рассудительно помогать предвидеть повреждения, учить просчитывать последствия опасных ситуаций и своих собственных действий на дорогах, ведь невозможно все время водить их за руку, удерживать возле себя. Проект «Дети на Дороге» в формате интерактивных технологий достиг поставленных результатов, отвечая высоким стандартам.

#### ***Список используемых источников и литературы***

1. Васильев, В. Проектно-исследовательская деятельность: развитие уровня познания. – Народное образование. М., 2000, № 9, С. 177-180.
2. Воронкова, О.Б. Интерактивные технологии в образовании. Методы; Феникс – Москва, 2010. 320 с.
3. Калитин, С.В. Интерактивная доска. Практика эффективного применения в ДОУ; Солон-Пресс – Москва, 2013. 192 с.
4. Чернобровкин, В.А., Кувшинова, И.А., Бачурин, И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования //

Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11-1. С. 205-209. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 16.03.2022).

5. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В., Карлова, Ю.В., Повайба, С.А. Использование сказочного материала в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста / В.А. Чернобровкин, Д.В. Тупикина, Ю.В. Карлова, С.А. Повайба // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 1. С. 137-141.

© Ю.В. Карлова, В.А. Чернобровкин, 2022-04

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Акимова Кристина 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» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
2. **Андре Луиз АраужоКунни(André LuizAraújoCunha)**  
доктор наук, профессор института образования, науки и технологий Гояно, Бразилия.
3. **Асмаловская Оксана Анатольевна**  
старший преподаватель кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.
4. **Бакаева Людмила Юрьевна**  
воспитатель ГОУ Тульской области «Суворовская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Суворов, Тульская область, Россия.
5. **Баранова Галина Анатольевна**  
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования ГОУ ДПО Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г. Тула, Россия.
6. **Безрукова Ольга Владимировна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доктор философии (Ph.D.), доцент Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия.
7. **Белова Дарья Николаевна**  
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.
8. **Блохина Светлана Владимировна**  
воспитатель логопедической группы Муниципального казенного ДОУ «Детский сад комбинированного вида села Воскресенское», муниципального образования Дубенского района, Тульская область, Россия.
9. **Боряева Маргарита Дмитриевна**  
Педагог-организатор ГОУ Тульской области «Тульский областной центр образования», г.Алексин, Россия.
10. **Брито Ромао Изабель (Brito Romao Isabelle),**  
аспирант ТюмГУ
11. **Бровина Сафия Сирожиддиновна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
12. **Валуйская Ирина Владимировна,**  
должность МБОУ «Центр образования №21», г. Тула, Россия.
13. **Васина Юлия Михайловна**  
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.

14. **Вектина Анна Константиновна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
15. **Веремей Ирина Николаевна**  
директор Автономной некоммерческой организации «Центр развития детского спорта и адаптивной верховой езды «Крылья», г. Магнитогорск, Россия.
16. **Верхотурцева Татьяна Сергеевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
17. **Волощук Алина Сергеевна**  
студент специальности «Логопедия» факультета дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» (науч. рук-ль ст. преп. кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Екатерина Николаевна Михайлова), г. Мозырь, Республика Беларусь.
18. **Галимзянова Татьяна Николаевна**  
старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
19. **Гашимова Зайна Абдурагимовна**  
соискатель института ЯЛИ ДНЦ РАН, слушатель программы профессиональной переподготовки «Логопедия», воспитатель МБОУ «ЦО 38», г. Тула, Россия.
20. **Голубович Татьяна Евгеньевна**  
магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.
21. **Григорьева Нина Сергеевна**  
преподаватель государственного автономного учреждения Калининградской области профессиональной образовательной организации «Колледж сервиса и туризма», г. Калининград, Россия.
22. **Дамасио Адемир (Damazio Ademir, PhD)**  
Independent Researcher, доктор философии, Бразилия
23. **Долгушина Наталья Александровна**  
кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
24. **Дьяконов Максим Николаевич**  
магистрант Санкт-Петербургского государственного морского технического университета, г. Санкт-Петербург, Россия
25. **Егорова Елена Анатольевна**  
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» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
26. **Егупова Ангелина Дмитриевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед.

- наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Галина Вячеславовна Ильина), г. Магнитогорск, Россия.
27. **Епимахова Евгения Геннадьевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
28. **Ефимова Виктория Александровна**  
воспитатель МБДОУ «Детский сад №26», г. Чехов;  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд. пед. наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.
29. **Жеруза Мендонка и Силва (Jeruza Mendonca e Silva)**  
департамент образования города Идроландия, Гояс, Бразилия
30. **Зеленова Ольга Анатольевна**  
ассистент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия.
31. **Ибрагимова Светлана Александровна**  
воспитатель МБОУ «ЦО № 21» г. Тулы, Россия.
32. **Иванова Наталья Витальевна**  
воспитатель МБОУ «ЦО № 21» г. Тулы, Россия.
33. **Ильина Галина Вячеславовна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
34. **Кабатина Екатерина Андреевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. мед.наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталья Александровна Долгушина), г. Магнитогорск, Россия.
35. **Калганова Виктория Александровна**  
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 «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия.
36. **Карлова Юлия Вадимовна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.
37. **Кармен Ана да Роза Баттистелла (Ana da Rosa Batistella, PhD)**, Федеральный университет Токантинса, Бразилия.
38. **Каштанова Кристина Андреевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд. пед. наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.
39. **Кокорева Оксана Ивановна**  
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.

40. **Коломникова Алина Андреевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.
41. **Кононыхина Евангелина 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» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
42. **Корнякова Светлана Олеговна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталия Анатольевна Степанова), г. Тула, Россия.
43. **Крайчак Светлана Владимировна**  
воспитатель МДОАУ «Детский сад № 1 компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников» г. Орска, Россия.
44. **Кротова Ирина Александровна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
45. **Крус Дебиаси Мириам, аспирант (Cruz Debiasi Miryam, PhD student)**  
университетский центр Баррига-Верде, Бразилия.
46. **Кувшинова Ирина Александровна**  
доцент, канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
47. **Кузнецов Максим Юрьевич**  
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» Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
48. **Куликова Татьяна Ивановна**  
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия.
49. **Лапина Анна Алексеевна**  
воспитатель МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №11 «Рябинка», г. Подольск Московской области, Россия.
50. **Левшина Наталия Ивановна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
51. **Леонова Елена Руслановна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль ст. преподаватель

кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Асмаловская Оксана Анатольевна), г. Тула, Россия.

52. **Лещенко Светлана Геннадьевна**  
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.
53. **Локтева Ирина Николаевна**  
воспитатель высшей квалификационной категории МДОУ «ЦРР-д/с №160» г. Магнитогорск, Россия.
54. **Людмила Теодоро да Силва (Ludmylla Teodoro da Silva)**  
государственный департамент образования штата Гояс, Бразилия.
55. **Люсинойде Мария де Лима Пессони (Люсинойде Мария де Лима Пессони)**  
доктор философии, профессор курса педагогики, профессор PPGЕ Колледж Inhumas FacMais.
56. **Мамонова Марина Алексеевна**  
педагог – психолог МБДОУ «Центр развития ребёнка детский сад № 139»; магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.
57. **Марсия Тейшейра де Соуза (Patrícia Teixeira de Souza)**  
магистр образования, учитель-секретарь образования штата Гояс, Бразилия.
58. **Мелихов Юрий Васильевич**  
председатель Магнитогорской Местной организации Всероссийского общества слепых; магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Галина Витальевна Тугулева), г. Магнитогорск, Россия.
59. **Мельникова Татьяна Алексеевна**  
учитель – логопед МБДОУ «Детский сад № 37 «Теремок», учитель-логопед МБДОУ № 37 г. Железногорск, Красноярский край, Россия.
60. **Миронова Лилия Александровна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф. специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд. пед. наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.
61. **Михайлова Виктория Николаевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доктор философии (Ph.D.), доцент Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия.
62. **Михайлова Екатерина Николаевна**  
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования факультета дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет им.И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь.
63. **Мицан Елена Леонидовна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
64. **Назина Милена Александровна**  
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский

- государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.
65. **Неретина Татьяна Геннадьевна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия.
66. **Новикова Светлана Дмитриевна**  
студент факультета Дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет И.П. Шамякина» (науч. рук-ль Татьяна Анатольевна Пазняк), г. Мозырь, Республика Беларусь.
67. **Новицкая Кристина Александровна**  
студент факультета Дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет И.П. Шамякина» (науч. рук-ль Татьяна Анатольевна Пазняк), г. Мозырь, Республика Беларусь.
68. **Новожилова Дарья Алексеевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
69. **Нуждаева Светлана Владимировна**  
логопед ГУЗ Тульской области «Тульская областная клиническая больница», отделение медицинской реабилитации пациентов с нарушением функций ЦНС;  
магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд. пед. наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.
70. **Нюрнберг Джойс, аспирант (Nuenberg Joyce, PhD student)**  
университет Крайнего Юга Санта-Катарины, Бразилия.
71. **Овсянникова Елена Александровна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.
72. **Овсянникова Мария Алексеевна**  
студент образовательной программы «Экономика» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург, Россия.
73. **Овсянникова Татьяна Николаевна**  
ГОУ Тульской области «Тульский областной центр образования» (отделение № 2), г. Тула, Россия.
74. **Оганесян Галина Сергеевна**  
воспитатель МДОУ №25 «Детский сад комбинированного вида №25»;  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд.пед.наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.
75. **Озолниекс Ксения Анатольевна**  
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Наталия Ивановна Левшина), г. Магнитогорск, Россия.



76. **Островская Елена Юрьевна**  
директор Благотворительного Фонда для детей с онкологическими и другими тяжелыми заболеваниями «Отзовись», г. Магнитогорск, Россия.
77. **Пазняк Татьяна Анатольевна**  
старший преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет И.П. Шамякина», г. Мозырь, республика Беларусь.
78. **Пантелеева Валерия Павловна**  
воспитатель МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5», г. Серпухов, Московская область, Россия.
79. **Пауло Силва Мело (Paulo Silva Melo, PhD)**  
доктор наук, профессор Федерального института образования, науки и технологий Гоияно, Бразилия.
80. **Пешкова Наталья Александровна**  
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.
81. **Полтавская 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 Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия.
82. **Понкратова Анна Сергеевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
83. **Потапова Ольга Андреевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
84. **Прохорова Алина Александровна**  
воспитатель ГОУ Тульской области «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4»;  
магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия.
85. **Пустовойтова Ольга Васильевна**  
кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
86. **Ракель Апаресиды Мария да Мадейра Фрейтас (Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, PhD)**  
Папский католический университет Гояса, Бразилия.
87. **Романова Алина Руслановна**  
студент института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.
88. **Рудакова Екатерина Олеговна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный

- педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.
89. **Румянцева Елена Валерьевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
90. **Рупасова Яна Евгеньевна**  
старший преподаватель Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Финансовый университет при Правительстве РФ, г.Москва, Россия.
91. **Рыданова Софья Борисовна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль зав. каф.специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», канд. пед. наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.
92. **Санникова Лилия Наилевна**  
доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
93. **Семенова Светлана Юрьевна**  
педагог-психолог «МДОУ ЦРР Д/с № 17» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
94. **Сизова Анастасия Дмитриевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
95. **Скрипник Яна Александровна**  
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
96. **Слюсарская Татьяна Вадимовна**  
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Россия.
97. **Степанова Наталия Анатольевна**  
кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии факультета психологии Ф ГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия.
98. **Татаркина Юлия Витальевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
99. **Тугулёва Галина Витальевна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
100. **Уварова Вероника Сергеевна** студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент

кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.

101. **Уланова Анастасия Олеговна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Сергей Курбанович Хаидов), г. Тула, Россия.
102. **Харитоновна Елена Анатольевна**  
заместитель директора по реабилитации МУ «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» города Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
103. **Хафизова АнараКасымовна**  
администратор ООО «Медицина плюс»;  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. филос. наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск, Россия.
104. **Хлущевская Валентина Евгеньевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
105. **Холина Полина Алексеевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.
106. **Цырулик Надежда Степановна**  
доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.
107. **Чапала Юлия Андреевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Наталья Александровна Пешкова), г. Тула, Россия.
108. **Чернобровкин Владимир Александрович**  
доцент, кандидат философских наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий кафедрой ДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
109. **Чернобровкина Мария Владимировна**, студент направления подготовки химические технологии Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, Россия.
110. **Чернова Дарья Алексеевна**  
учитель-логопед, модератор КГУ «Средняя школа № 4 имени Сагата Нурмагамбетова» отдела образования по городу Усть-Каменогорску управления образования Восточно-Казахстанской области, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.
111. **Черноусова Вероника Юрьевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры

- специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Юлия Михайловна Васина), г. Тула, Россия.
112. **Чичушкина Ольга Анатольевна**  
воспитатель высшей квалификационной категории МДОУ «ЦРР-д/с №160»  
г. Магнитогорск, Россия.
113. **Чуриловская Виолетта Сергеевна**  
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч.рук-ль –доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.
114. **Шафранова Юлия Андреевна**  
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
115. **Шепилова Наталья Анатольевна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
116. **Шлыгина Оксана Сергеевна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
117. **Шунина Екатерина Александровна**  
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
118. **Эйдельман Любовь Николаевна**  
доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.
119. **Юдаева Вера Александровна**  
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
120. **Юревич Светлана Николаевна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
121. **Яковлева Лариса Анатольевна**  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

## СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ .....	3
ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ.....	4
<b>МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ</b>	
<b>ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ</b>	
В.А.Чернобровкин	
ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО.....	5
Жосе Карлос Либанео, Раquel Апаресида Марра Мадейра Фрейташ, Андре Луиз Араужо Куниа	
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ АГЕНТОВ О ЦЕЛЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 21 ВЕКЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ В ШТАТЕ ГОЯС – БРАЗИЛИЯ José Carlos Libâneo, Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, André Luiz Araújo Cunha CONCEPTIONS OF DIFFERENT SOCIAL AGENTS ON SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES IN THE 21ST CENTURY: STUDY IN THE STATE OF GOIAS – BRAZIL.....	6
Андрэ Луиз Араужо Куниа, Пауло Силва Мело, Жеруза Мендонка и Силва, Людмила Теодоро да Силва	
ДЛЯ ЧЕГО НУЖНЫ ШКОЛЫ? РАЗЛИЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ШКОЛЬНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ И СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ШКОЛЫ André Luiz Araújo Cunha, Paulo Silva Melo, Jeruza Mendonca e Silva, Ludmylla Teodoro da Silva WHAT ARE THE SCHOOLS FOR? DIFFERENT CONCEPTIONS ABOUT SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES AND THE SOCIAL ROLE OF SCHOOL.....	13
Н.С. Цырулик	
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....	19
Л.Н. Эйдельман	
ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ТАНЦА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТЕЙ.....	24
Ю.В.Мелихов, Г.В. Тугулева	
ТИФЛОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ .....	28
Н.С. Григорьева	
ВКЛЮЧЕНИЕ СТАНДАРТОВ ЧЕМПИОНАТОВ WORLDSKILLS В УЧЕБНЫЕ МОДУЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	33
<b>СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»</b>	
И.В. Валуйская	
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	39
А.А. Коломникова	
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	43
С. О. Корнякова	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	47
А.А. Лапина	
КОРРИГИРУЮЩАЯ ГИМНАСТИКА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	52

В.П. Пантелеева ТЕХНОЛОГИИ СТИМУЛИРОВАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ.....	56
---	----

**СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО  
И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»**

К. С. Акимова ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	61
Г.А. Баранова, Т.Н. Овсянникова ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ .....	65
О.В. Безрукова СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ...	70
А.К. Вектина, Т.С. Верхотурцева АНИМАЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	74
Т.Е. Голубович ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР .....	78
Г.В. Ильина, А.Д. Егупова ПСИХОГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ.....	83
М. Ю. Кузнецов, Т.В. Слюсарская ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	88
Е. Р. Леонова МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	92
Е.Л. Мицан, Е.В. Румянцева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	97
Д.А. Новожилова ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	101
Т. Г. Неретина, И. С. Каткова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ .....	106
К. А. Озолниекс К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	111

О.А. Потапова, В.Е. Хлущевская ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	115
А.А. Прохорова АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ МЛАДШЕГО ЗВЕНА В СРЕДНЕЕ.....	119
Е.О.Рудакова КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	123
Л.Н.Санникова, Д.Н.Белова ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ОЦЕНОЧНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК.....	127
Я.А. Скрипник, Е.Л.Мицан ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ .....	132
В.С. Уварова ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	135
В.Е. Хлущевская, О.А. Потапова ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	141
П.А. Холина, Ю.М. Васина КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	145
Ю.А. Чапала, Н.А. Пешкова ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА .....	149
В. Ю. Черноусова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	153

**СЕКЦИЯ «ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ  
СРЕДУ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ»**

О.А. Асмаловская ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ НА ОСНОВЕ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИМ АНАЛИЗОМ .....	158
О.А. Зеленова СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРИЕМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ .....	162
К.А. Каштанова ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	166
И.А. Кувшинова, С.С. Бровина ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ .....	170
Т.И. Куликова К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ .....	174

Н.И. Левшина, С.Н. Юревич ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА .	178
С.Г. Лещенко, З.А.Гашимова УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ ..	184
С.Г. Лещенко СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В СЕМЬЕ .....	188
С.Б. Рыданова К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ЛИЦ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	193
Н.А. Степанова ТРУДНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ .....	197

**СЕКЦИЯ «ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»**

М.Д. Боряева ШКОЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ И ТРЕБОВАНИЯ К ИХ ОРГАНИЗАЦИИ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА .....	201
С.В. Блохина ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	206
В.А. Ефимова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	212
Е.А. Кабатина, Н.А. Долгушина ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ.....	216
О.И. Кокорева, А.Д. Сизова ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ОСВОЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ФИЛИМОНОВСКОЙ ИГРУШКИ .....	220
О.И. Кокорева, В.С. Чуриловская ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА .....	224
Л.А. Миронова РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ .....	228
Е.Л. Мицан, И.А. Кротова КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА .....	232
Е.Л. Мицан, В.А. Юдаева РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	235
Е.Н. Михайлова, А.С. Волощук ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ РЕЧИ ПРИ УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ .....	239



С.В. Нуждаева ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОТДЕЛЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ.....	243
Г.С. Оганесян КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	247
А.С. Понкратова РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	252
Л.Н.Санникова, М. А. Назина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИ .....	256
Ю.В. Татаркина, О.С Шлыгина НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ И МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ .....	261
Д. А. Чернова, Т.Н. Галимзянова ПРЕДПОСЫЛКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	266
Е.А. Шунина ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГОДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ.....	270
<b>СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»</b>	
Е. А. Егорова АГРЕССИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....	275
Е. Г. Епимахова, Т.В. Слюсарская ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....	279
В.А. Калганова АГРЕССИЯ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ.....	283
Е. С. Кононыхина КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	287
И.Н. Локтева, О.А. Чичушкина РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....	291
М.А. Мамонова, Т.А.Мельникова ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	295
В.Н. Михайлова ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА «Я» У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	299
Е.А. Овсянникова ИНТЕГРАЦИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	307

О.А. Полтавская	
СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ У ЮНОШЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	310
А.О. Уланова	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ АДЕКВАТНОГО УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....	314
Е.А.Харитоновна, Е.Ю.Островская, В.И.Николаевна	
ИППОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ В СТАДИИ РЕМИССИИ .....	318
Ю.А. Шафранова, И.А. Кувшинова	
ЭТИКА ОБЩЕНИЯ С ЛЮДЬМИ С ОВЗ.....	324
Л.А. Яковлева, О.В. Пустовойтова, Н.А. Шепилова	
ПРЕДПОСЫЛКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА.....	328

**СЕКЦИЯ «ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ  
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»**

Patrícia Teixeira de Souza, Lucineide Maria de Lima Pessoni (Марсия Тейшейра де Соуза, Люсинейде Мария де Лима Пессони)	
THE CONCEPTIONS OF SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES THAT UNDERLIE THE POLITICAL PEDAGOGICAL AND DISCIPLINARY PROJECT AT THE MILITARY POLICE SCHOOL	
КОНЦЕПЦИИ ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ПОЛИТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА В ШКОЛЕ ВОЕННОЙ ПОЛИЦИИ .....	337
Кармен Ана да Роза Баттистелла, Ракель Апаресида Мария да Мадейра Фрейтас (Ana da Rosa Batistella, Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas)	
ВКЛАД ДАВЫДОВА И ХЕДЕГОРА В ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ CARMES CONTRIBUTIONS OF DAVYDOV AND HEDEGAARD FOR THE TEACHING OF PHYSICS IN HIGH SCHOOL.....	345
Brito Romao Isabelle (Брито Ромао Изабель)	
MATHEMATICS TEACHER TRAINING IN RUSSIA AND BRAZIL ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В РОССИИ И БРАЗИЛИИ.....	354
Нюрнберг Джойс, Крус Дебиаси Мириам, Дамасио Адемир (Nuenberg Joyce, Cruz Debiasi Miryam, Damazio Ademir)	
ПОНЯТИЕ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ В ТЕХНИЧЕСКОЙ И КОЛЛАБОРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ДАВЫДОВА THE CONCEPT OF TECHNIQUE AND TECHNOLOGY IN THE TECHNICIST AND COLLABORATIVE PEDAGOGIES OF DAVYDOV .....	361
Т.А. Пазняк, С.Д. Новикова, К.А. Новицкая	
ТЕХНОЛОГИЯ STEAM КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	369
Г.А. Баранова	
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С Особыми образовательными потребностями .....	373
Г.А. Баранова, Л.Ю. Бакаева	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	378

С.А. Ибрагимова, Н.В. Иванова РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ФОЛЬКЛОРУ....	382
С.В. Крайчак ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО- ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	386
М.А. Овсянникова ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	391
М.В. Чернобровкина «ЗЕЛЁНЫЕ» ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНОВ .....	395
М.Н. Дьяконов ТЕХНОЛОГИИ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ.....	399
С.Ю. Семенова ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	404
А.Р. Романова СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	408
В.А. Чернобровкин, А.К. Хафизова СОВРЕМЕННЫЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	412
Ю.В. Карлова, В.А. Чернобровкин ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОО .....	416
Ю.В. Карлова, М.В. Чернобровкина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	422
Ю.В. Карлова, В.А. Чернобровкин ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПДД «ДЕТИ НА ДОРОГЕ» В РАМКАХ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО .....	428
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	<b>435</b>

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных трудов по результатам  
Международной научно-практической конференции,  
посвященной 90-летию высшего  
педагогического образования Магнитогорска**

**30-31 марта 2022 г.**

Подписано в печать 26.05.2022. Рег. № 35-22. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага тип № 1.  
Плоская печать. Усл. печ. л. 28,25. Тираж 100 экз. Заказ 136.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»  
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38

Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»