



ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОТ ПРОБЛЕМ К РЕШЕНИЯМ

**Сборник материалов
Всероссийской научно-практической
конференции,
посвященной 75-летию ООН**



**Магнитогорск
2020**

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

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОТ ПРОБЛЕМ К РЕШЕНИЯМ

**Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 75-летию ООН**

14-16 октября 2020 г.

Магнитогорск
2020

УДК 37.0
ББК У 43

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, О.В. Голикова,
С.В. Петров, С.Г. Лещенко, Н.А. Степанова

Научные редакторы:

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

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

Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям [Электронный ресурс] : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН, 14-16 октября 2020 г. ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (5,57 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2020. – 393 с. – 1 электрон. опт. диск (DVD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана. ISBN 978-5-9967-2056-9.
№ гос.регистрации 0322003447

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 978-5-9967-2056-9

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

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ (СОПРЕДСЕДАТЕЛИ) ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОМИТЕТА:

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

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

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

ПРИГЛАШЕННЫЕ ЭКСПЕРТЫ, ЧЛЕНЫ ОРГКОМИТЕТА:

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

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

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

ЧЛЕНЫ ОРГКОМИТЕТА И РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Чернобровкин Владимир Александрович – доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат философских наук, доцент.

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	12	
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ		
СЕКЦИЯ		
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»		14
Р.И. Айзман		
РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ	14	
Ю.А. Глухов, Ю.В. Сомова		
ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ РАБОТНИКОВ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ	19	
С.П. Данченко		
ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА ОБЖ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ «ШКОЛЫ ЗДОРОВЬЯ».....	24	
В.М. Ефимова, Н.Н. Скоромная		
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	27	
В.М. Ефимова, В.В. Цикалов, Н.Н. Саидмамедова		
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРИНЦИПЫ, ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ	33	
Т.В. Киреева		
ИГРА – ПРИОРИТЕТНЫЙ МЕТОД ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	39	
О.А. Логинова, Г.В. Ильина		
СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	44	
О.А. Логинова, Г.В. Ильина		
АЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ.....	49	
Л.В. Павлова, А.Р. Мухаметшина		
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	53	

Е.С. Расторгуева, Н.И. Левшина КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ...	59
Г.М. Суворова ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	64
Н.В. Цыденова ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	69
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»	74
Н.А. Шепилова, З.Р. Алеева СПЕЦИФИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	74
М.В. Базова АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	79
Б.М. Баймышева, С.Н. Курцева ФОРМИРОВАНИЕ НОРМ ОРФОЭПИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	84
Ю.А. Баранова, И.А. Кувшинова АНИМАЛОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	91
С.С. Бровина, И.А. Кувшинова ОБЗОР ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНКЛЮЗИИ В РОССИИ	95
А.В. Бутова, А.И. Дубских, О.В. Кисель ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	100
В.С. Гришина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	104
Е.И. Деняева РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	108

В.Е. Долгова ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	113
А.С. Жукова РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	118
О.В. Иванова, И.А. Кувшинова ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	122
А.К. Ивлиева, Т.В. Слюсарская КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ	127
Г.И. Кожин Содержание РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	131
О.И. Кокорева, М.А. Кочетова ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	135
О.И. Кокорева, М.А. Никитич ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ.....	139
Е.В. Комахина РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР.....	143
Е.В. Кучмий, В.А. Калганова, А.А. Кацero АГРЕССИВНОСТЬ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР С НИЗКОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ: ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ	147
Т.Г. Неретина РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	152
А.С. Панова КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	157

О.А. Суш ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ	162
Г.В. Тугулева, Е.А. Шунина ТЕХНОЛОГИЯ ТЕАССН КАК СРЕДСТВО ДИСТАНЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС.....	166
СЕКЦИЯ	
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ».....	
О.А. Асмаловская ОСОБЕННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ И ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	172
О.А. Асмаловская ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	176
Е.Л. Афонина, И.А. Бережная, К.Р. Гареева ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОЦЕССА КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	180
Г.Б. Балапанова ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЕ.....	186
М.И. Гудукина ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	190
О.А. Карапетова, З.А. Репникова НОВЫЙ ПОДХОД УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ НА СОСТАВЛЕНИЕ «ДИДАКТИЧЕСКОГО СИНКВЕЙН» ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ.....	196
О.В. Корякина, Я.А. Евстигнеева СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ....	201
О.А. Минеева, А.А. Платонова ОБСЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА.....	206
Э.Р. Мазитова, Л.Н. Санникова ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	211

А.С. Панова КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	217
Ю.А. Савинова, Н.Н. Зеркина НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИСЛЕКСИКОВ ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	226
А.Д. Третьякова, Н.А. Долгушина КОРРЕКЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ.....	232
А.О. Хайрулина РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВОССТАНОВЛЕНИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ЛИЦ С СЕНСОРНОЙ АФАЗИЕЙ	236
М.В. Шахова, М.Ю. Волкова РОЛЬ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	241
СЕКЦИЯ	
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ».....	
В.Д. Барбина, Н.А. Долгушина НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	246
Н.С. Бобровникова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ И ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....	251
А.Д. Воронкова, Т.Н. Галимзянова ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	256
Д.А. Выборнова ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ГЕНДЕРНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ РЕБЕНКА	260
В.С. Головачева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА	264
Е.А. Ломакина, Е.А. Пикалова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	269

Е.Л. Мицан, Я.А. Скрипник ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАПУЩЕННОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	274
М.В. Мусийчук ДЮЖИНА ПРИЕМОВ ОСТРОУМИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ТРАНСФОРМАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ ...	279
Е.А. Овсянникова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ	283
А.В. Петров, В.В. Цуркан СТИХИ О СЧАСТЬЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ	287
Л.С. Полякова, Е.В. Суворова, Ю.В. Южакова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	294
Л.Н. Санникова, З.С. Мухамедьярова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	299
СЕКЦИЯ "ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"	304
Л.И. Антропова, Н.В. Дёрина, Т.Ю. Залавина, Е.А. Гасаненко ИННОВАЦИОННЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭКООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	304
Ю.А. Баранова, И.А. Кувшинова МЕСТО И РОЛЬ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	311
С.А. Державин, М.А. Овсянникова ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ IT-ПЛАТФОРМЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА	316
Н.А. Еременко, Р.П. Гришкеева, Г.В. Тугулева ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ДОО В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	322

М.В. Линькова ЭЛЕМЕНТЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ДЕТСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ .	327
А.А. Пушкарева, И.И. Сунагатулина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИМЕДИА В КОРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ	335
Ю.В. Карлова, З.Н. Мигранова РАЗВИТИЕ ПОЗНОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ РОБОТОТЕХНИЧЕСКОГО УСТРОЙСТВА – CODEYVOT	341
З.Н. Мигранова, Ю.В. Карлова ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	347
Е.Л. Мицан, А.Е. Бронских, К. В. Иванова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ	353
Н.А. Наумова ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	357
Т.В. Слюсарская, Е.А. Романова ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	361
Д.В. Тупикина, В.А. Чернобровкин РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	366
Е.А. Федоренко, Е.А. Карсян ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ.....	372
В.А. Чернобровкин, Ю.В. Карлова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LEGO КОНСТРУИРОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	378
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	383

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова 14-16 октября 2020г состоялась Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция, посвященная 75-летию ООН «Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям». В целях предотвращения коронавирусной инфекции конференция проводилась в очно-заочном формате с использованием он-лайн технологий. В конференции приняли участие представители научного и педагогического сообщества разных городов России – Москвы, Санкт-Петербурга, Симферополя, Новосибирска, Ярославля, Тулы, Челябинска, Магнитогорска и др.

Условия протекания всемирной пандемии, связанной с распространением новой коронавирусной инфекции, и переход на электронное и дистанционное обучение перед вузовской наукой открыли новые области фундаментальных и прикладных исследований, проблематика которых представлена к обсуждению на конференции. 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 этом году конференция проходит под эгидой Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности и посвящается 75-летию ООН.

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.

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, специального и инклюзивного образования.

Организаторы конференции – профессорско-преподавательский состав кафедры дошкольного и специального образования – благодарят участников за

интерес, проявленный к конференции и выражает искреннюю надежду на дальнейшее сотрудничество!

*Особую благодарность оргкомитет выражает приглашенным экспертам – академику (вице-президенту МАНЭБ), кандидату юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета **Петрову Сергею Викторовичу**, коллегам из Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого: декану факультета психологии **Наталии Анатольевне Степановой** и зав. кафедрой специальной психологии **Светлане Геннадьевне Лещенко!***

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

*Успех конференции обеспечен благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с председателем – доктором филологических наук, директором института гуманитарного образования **Абрамзон Татьяной Евгеньевной** и зав. кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова **Лилией Наилевной Санниковой.***

ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

СЕКЦИЯ

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

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

УДК: 371.7

Р.И. Айзман

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Новосибирск

РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ

Аннотация. Ухудшение здоровья обучающихся актуализировало необходимость внедрения в образовательные организации системы школьной медицины. В ее реализации существенную роль могут играть педагоги, обеспечивая создание здоровьесберегающей среды, проведение скрининг диагностики и мониторинга физического и психического здоровья учащихся, формирование у них здорового и безопасного образа жизни, а также сотрудничество с медицинским персоналом.

Ключевые слова: школьная медицина, педагоги, здоровье и безопасность, обучение.

R.I. Aizman

THE ROLE AND PLACE OF TEACHERS IN REALIZATION OF SCHOOL MEDICINE

Abstract. The deterioration of pupils' health has made it necessary to introduce a system of school medicine in educational organizations. Teachers can play a significant role in its implementation, ensuring the creation of a healthy environment, screening diagnostics and monitoring students' physical and mental health, developing a healthy and safe lifestyle, and cooperation with medical personnel.

Keywords: *school medicine, teachers, health and safety, training.*

Формирование школьной медицины требует создания не только школьных медицинских кабинетов и их материально-технического оснащения, но, в первую очередь, подготовки и привлечения в образовательные организации медицинских работников [1]. Однако существенный дефицит в стране врачей-педиатров и фельдшеров делает проблематичным такой вариант решения проблемы в ближайшие годы. Между тем, состояние здоровья школьников продолжает прогрессивно ухудшаться [2].

Поэтому одним из способов улучшения контроля за здоровьем обучающихся в образовательных организациях видится более активное привлечение педагогов не только к проведению здоровьесберегающей деятельности, но и к первичной скрининговой диагностике физического и психического здоровья обучающихся [3].

Это заложено в целевых нормативно-правовых документах, в частности, в Федеральном законе N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ст.41); Приказе Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106; Решении Комитета по образованию и науке ГД РФ от 22.11.2018 (протокол № 60) и т.д. Естественно, что такая деятельность требует соответствующей подготовки будущих педагогов уже в стенах педагогических вузов. Однако отсутствие в новых федеральных стандартах подготовки педагогов дисциплин, позволяющих сформировать необходимые компетенции, нерешенность на законодательном уровне полномочий педагогов в осуществлении первой помощи и оценки здоровья обучающихся, по сути, исключают возможность участия педагогов в реализации школьной медицины.

Эти обстоятельства побудили нас разработать модель и технологию включения педагогических коллективов образовательных организаций в здоровьесберегающую деятельность, не только на образовательном уровне, но и на медико-психологическом.

В первую очередь, необходимо было определить те дисциплины, которые могли бы компенсировать дефицит медико-биологической подготовки студентов педагогического вуза. Уже на уровне бакалавриата в рамках блока «Здоровьесберегающее образование», наряду с дисциплинами федерального уровня «Безопасность жизнедеятельности» и «Физическая культура» были включены еще две дисциплины «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» и «Возрастная анатомия и физиология», что позволило расширить спектр компетенций выпускников в области здоровьесбережения. Однако только в рамках магистратуры направления подготовки 44.04.01. Педагогическое образование профиль «Безопасность и здоровье» мы смогли в полной мере реализовать модуль «Школьная медицина», включающий блок дисциплин, позволяющий подготовить педагога к участию в нем. В этот модуль включены следующие дисциплины: 1) Нормативно-правовое обеспечение деятельности педагогов в реализации программы «Школьная медицина»; 2) Гигиена детей и подростков школьного возраста; 3) Основные заболевания детей школьного возраста и их профилактика; 4) Современные представления о

здоровье и методах его оценки 5) Методы скрининг диагностики и мониторинга здоровья участников образовательного процесса; 6) Здоровьесберегающие педагогические технологии; 7) Средства и системы оздоровления в системе образования.

В данной статье представлен только один фрагмент подготовки магистров по данному модулю на основе разработанной компьютерной программы скрининг диагностики и мониторинга здоровья обучающихся [4].

Компьютерная программа скрининг оценки основных показателей здоровья обучающихся и условий его обучения включает оценку ряда морфофункциональных и психологических параметров организма, на основе которых формируется интегральная характеристика уровня психофизиологического развития и уровня физической подготовленности, а также санитарно-гигиенических условий обучения. Данная программа может использоваться на первом этапе оценки здоровья обучающихся без участия медицинских работников. Она состоит из 4 взаимосвязанных автономных блоков и включает:

1) Оценку выполнения санитарно-гигиенических требований в образовательной организации, что является обязанностью руководителя. После заполнения соответствующих компьютерных бланков, где требуется отметить наличие или отсутствие указанных условий, программа в итоге формирует заключение. Уровень соответствия условий школы требованиям СанПина оценивается по пятибалльной системе, и при оценке выше-среднего и высокий организация обеспечивает здоровьесберегающие условия обучения и воспитания.

2) Проведение индивидуальной оценки основных антропометрических и функциональных показателей, а также уровня развития основных качеств физической подготовленности. Эту диагностику должны осуществлять учителя физической культуры, прежде чем определять объем и интенсивность физической нагрузки для каждого ученика. Значительную помощь в этой работе могут оказать учителя биологии, привлекая заинтересованных учеников в системе внеклассных занятий в кружковой деятельности. Для такой скрининг диагностики выбираются следующие показатели: рост, масса тела, окружность грудной клетки, сила мышц рук и спины, жизненная емкость легких, частота сердечных сокращений и артериальное давление в покое и после физической нагрузки, что позволяет рассчитать показатели адаптационного потенциала и функциональные резервы кардиореспираторной системы. Результаты физической подготовленности оцениваются по показателям скорости, силы, гибкости, координации и выносливости. Полученные данные позволяют рассчитать интегральный показатель функциональных резервов и физической подготовленности. Учителя физкультуры и биологии должны быть подготовлены к такой работе, поскольку в программу их подготовки в вузе включены следующие курсы: «Врачебно-педагогический контроль за занимающимися физкультурой и спортом»; «Анатомия» и «Физиология».

3) Оценку основных психофизиологических и личностных качеств обучающихся, т.е. эмоционально-волевою, когнитивную и мыслительную

сферы развития. Эта деятельность, по сути, относится к функциональным обязанностям школьного психолога. Поскольку все тесты для этой диагностики (оценка памяти, внимания, скорости реакции, баланса нервных процессов возбуждения и торможения, тревожности, агрессивности, стрессоустойчивости, мотивации к успеху, социально-психологической адаптации и т.д.) заложены в компьютерной программе, указанные обследования выполняются самим учащимся и требуют в зависимости от возраста 30-60 мин.

4) Выявление склонности к аддикциям на основе компьютерного тестирования обучающихся с 12-13-летнего возраста, что также может выполнить школьный психолог или социальный педагог.

На основе полученных результатов формируется индивидуальный паспорт здоровья, который можно использовать для динамических наблюдений.

При такой скрининг диагностике физического и психического развития обучающихся выявляются обследуемые, имеющие отклонения от среднестатистических возрастно-половых и региональных нормативов, которые подлежат уже углубленному обследованию с участием медицинских сотрудников разного профиля.

Описанный морфофункциональный, психофизиологический и санитарно-гигиенический скрининг реализуется в самой образовательной организации подготовленными педагогами, что, с одной стороны, дает им первичную информацию о здоровье обучающихся, с другой, позволяет реализовать первый этап диспансеризации учащихся без привлечения медицинских работников.

Достоинствами указанного подхода являются: интегративный подход к здоровью как системному состоянию; компьютеризация всех данных; количественное выражение всех показателей, что позволяет их сопоставлять в динамике; относительная простота обследования; возможность передачи информации по Интернету; вовлечение самих обучающихся в процесс обследования; возможность прогнозирования психических аддикций и соматических нарушений.

Настоящая работа выполнена при поддержке гранта Благотворительного фонда Владимира Потанина на 2020 г. на разработку курса магистерской программы.

Список используемых источников и литературы

1. Лапик С.В. Сравнительный анализ компетенций образовательного и профессионального стандартов бакалавра школьной медицины // Электронный вестник «Здоровье и образование в XXI веке», 2018. Т.20. №4. <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2226-7417-2018-20-4-21-26>.

2. Решение Комитета по образованию и науке Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации Седьмого созыва от 22.11.2018 (протокол № 60) // www.dagminobr.ru/priloj_348.pdf

3. Айзман Р.И. Методологические принципы и методические подходы к организации мониторинга здоровья обучающихся и здоровьесберегающей

деятельности образовательных организаций //Вестник педагогических инноваций, 2019. №1(53). С.5-13.

4. Айзман Р.И., Лебедев А.В., Айзман Н.И., Рубанович В.Б. Комплексная оценка здоровья участников образовательного процесса. Учебное пособие для вузов // Москва: Изд-во Юрайт, 2020. - 207 с.

© Р.И. Айзман, 2020-10

УДК 614.

Ю.А. Глухов

*Южно-Уральский государственный университет (НИУ),
г. Челябинск*

Ю.В. Сомова

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

ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ РАБОТНИКОВ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ

***Аннотация.** В условиях современного производства высока роль человеческого фактора в вопросах соблюдения требований безопасности работающих и охраны труда. Авторы статьи обращаются к анализу виктимного поведения как актуальной проблеме здоровьесбережения и безопасности.*

***Ключевые слова:** виктимность, самосохранение, пострадавший, конформность, эмоциональная неустойчивость*

**YU.A. Glukhov,
YU.V. Somova**

VICTIM BEHAVIOR OF EMPLOYEES - A CURRENT PROBLEM OF HEALTH SAFETY AND SAFETY

***Abstract.** In the conditions of modern production, the role of the human factor is high in matters of compliance with the requirements of workers' safety and labor protection. The authors of the article turn to the analysis of victim behavior as an urgent problem of health preservation and safety.*

***Keywords:** victimization, self-preservation, victim, conformity, emotional instability*

Проблемы виктимного поведения людей рассматриваются в психологии и криминологии, а виктимология изначально дефинируется как «учение о жертве» - психологии и поведении жертвы в опасных ситуациях жизнедеятельности. И в этом аспекте опубликованы работы и криминалистов, и практических психологов [1; 3; 5; 7; 9].

Так, японский виктимолог Коити Миядзава выделял общую виктимность (социальные, ролевые и гендерные особенности жертвы) и специальную

виктимность (установки, атрибуции, свойства личности). По его мнению, при наложении этих двух типов друг на друга виктимность увеличивается [3].

Л.В. Франк дефинирует виктимность как потенциальную или актуальную способность лица индивидуально или коллективно становиться жертвой социально-опасного проявления [9].

Следует также согласиться с Д.В. Ривманом, что любой индивид потенциально виктимен, то есть в определенной ситуации не приобретает виктимность, а просто не может быть не виктимным [5].

Однако, по нашему мнению, недостаточно изучена проблема виктимного поведения работников в процессе выполнения производственных операций. А ведь профессиональная виктимность, в противовес криминальной, связана с содержанием выполняемой деятельности и степенью личной безопасности работника.

По нашему мнению виктимное поведение работников – актуальная проблема здоровьесбережения и безопасности, особенно в условиях опасного производства. Актуальность поставленной проблемы обусловлена, прежде всего, высоким уровнем травматизма во всех развитых странах мира. Ежегодно в мире в связи с производственной деятельностью погибает 1,1 млн. человек, что больше числа жертв дорожно-транспортных происшествий, военных действий и насилия [2].

По данным Международной организации труда, каждые три минуты в результате несчастного случая или профессионального заболевания в мире погибает один рабочий, а каждую секунду четверо работающих получают травму [8].

Несмотря на превентивные меры, направленные на снижение производственного травматизма, внедрение технических средств безопасности, позволяющих, предотвратить нарушения требований безопасности работающих, кардинального изменения с производственным травматизмом не происходит. По данным комплексного мониторинга травматизма на предприятиях горно-металлургического комплекса Челябинской области за 6 месяцев 2019 года: с 9 до 14 увеличилось количество несчастных случаев с тяжелым исходом; увеличился коэффициент тяжести несчастных случаев (с 38,6 до 39,6); коэффициент частоты случаев со смертельным исходом - 0,43; количество дней нетрудоспособности – 3758 [4].

Высока роль человеческого фактора в вопросах соблюдения дисциплины, требований безопасности работающих и охраны труда. Человек теряет чувство самосохранения, привыкает постоянно работать с нарушениями, что часто и приводит к травме.

Если спроецировать к пострадавшему от производственного инцидента понятие «жертва происшествия», то неспособность работника избежать опасности на производстве там, где это возможно, по нашему мнению можно дефинировать как «профессиональную виктимность».

С этой позиции личную профессиональную виктимность можно дефинировать как:

– системное свойство работника, закрепленное в привычных формах поведения, определяющих потенциальную или реальную предрасположенность становиться пострадавшим на производстве;

– состояние уязвимости работника, заключающееся в реализации или нереализации присущих ему качеств во время производственных инцидентов.

Применительно к производству, реализованная виктимность – способность стать, при определенных обстоятельствах, пострадавшим при происшествии на производстве.

Тогда, виктимное поведение можно дефинировать как поведение, в результате особенностей которого повышается вероятность превращения работника в пострадавшего в производственном инциденте.

Определенно можно заметить, что на личностном уровне предрасположенность стать жертвой неблагоприятных ситуаций, зависит от личностных характеристик, способствующих или препятствующих виктимизации человека.

О.О. Андронникова группирует несколько уровней виктимности [1]:

– «нормальный уровень виктимности», присущий личности характеризующейся хорошей адаптацией;

– «среднестатистический уровень виктимности», зависящий от конкретных социальных условий и принятой социокультурной нормы виктимности;

– «высокий уровень виктимности», связанный со специфическими качествами личности, повышающими степень ее уязвимости, и снижающими уровень адаптации.

А.Л. Репецкая, выделяя четыре разновидности виктимности, определила профессиональную (ролевую) виктимность как объективную в данных условиях характеристику социальной роли человека, независимо от его личностных свойств, повышающую опасность посягательства на него в силу исполнения этой роли.

С учетом криминологической классификации виды виктимного поведения делятся на: пассивное, интенсивное и активное.

Применительно к психологии безопасности можно выделить следующие типы виктимного поведения:

1) активное поведение можно определить как намеренное нарушение установленных норм и правил техники безопасности и охраны труда, провоцирующее производственные инциденты;

2) интенсивное поведение - поведение, когда работник предпринимал попытки не допустить производственного инцидента, но не смог его предотвратить;

3) пассивное (конформное) поведение состоит в полной беспомощности в проблемной производственной ситуации, ожидание производственных инцидентов.

У работников могут отмечаться разные проявления виктимного поведения [7]:

- высокий уровень нервно-психического перенапряжения, который выражается в нерешительности, рассредоточенном внимании, снижении интеллектуальной способности;
- эмоциональная неустойчивость, проявляемая в раздражительности, резких изменениях настроения;
- повышенный уровень конформности, т.е. абсолютная уступчивость и податливость мнению остальных, беспрекословное согласие с большинством, тяга к подчинению;
- повышенный уровень тревожности, т.е. апатия, склонность в любой ситуации видеть неблагоприятный исход, недовольство собой и т.п.;
- отсутствие критичности;
- легкая внушаемость, робость;
- неадекватно низкая самооценка, которая выражается в неоправданном чувстве вины, ощущении страха ошибки, заостренность внимания на своих недостатках;
- выраженное провокационное поведение;
- неспособность в проблемной ситуации взять ответственность за принятие решения;
- ощущение безнадежности и беспомощности проявляется в отсутствии способности предугадывать результаты своего поведения и действий.

Один из основных принципов обеспечения реальной безопасности на производстве состоит в постоянном (систематическом) предупреждении, профилактике, принятии всяческих мер по предотвращению проявления опасности.

Выявление уровня виктимности работника позволит разработать и реализовать мероприятия, направленные на формирование приемлемых форм и стереотипов безопасного выполнения работ, сохранение навыков применения адекватных действий, выработку у работников сознательного безопасного поведения на производстве и устойчивого самоконтроля.

Это, по нашему мнению, безусловно, будет способствовать снижению риска происшествий на производстве, что и обуславливает актуальность исследования виктимного поведения работников как проблемы здоровьесбережения и безопасности в условиях производства.

Список используемых источников и литературы

1. Андронникова, О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению /О.О. Андронникова //Материалы III Межрегиональной научно-практической конференции. Москва, 7-18 декабря 2003 года.
2. Всемирная организация здравоохранения. – 2019 г. <http://www.who.int/ru>
3. Выявление, профилактика, реабилитация потерпевших /М.А. Догадина, Л.О. Пережогин - М.: Сам себе адвокат. - 2000. – 37 с.

4. Итоги мониторинга травматизма на предприятиях горно-металлургического комплекса Челябинской области за 6 месяцев 2019 года //Материалы официального сайта Горно-металлургический профсоюз России Челябинская областная организация [Эл.ресурс] – Режим доступа: <https://www.gmpr74.ru/news/statistika-nepopravimoy-bespechnosti>

5. Личная антропологическая виктимность. Типы виктимного поведения <https://www.e-reading.club>

6. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых — М.: Изд-во Экс-мо, 2006. - 1008 с.

7. Психодиагностика виктимного поведения / Б.Л. Гульман., П. И.Орлов - Харьков: ИМП «Рубикон». - 1994. – 47 с.

8. Российский статистический ежегодник. 2019 г. http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_13/main.htm

9. Холыст Б. Факторы, формирующие виктимность /Б. Холыст // Вопросы борьбы с преступностью. - 1984. - Вып. 41. - С. 73-74.

© Ю.А. Глухов, Ю.В. Сомова, 2020-10

Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования,
г Санкт-Петербург

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА ОБЖ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ «ШКОЛЫ ЗДОРОВЬЯ»

Аннотация. В статье даны понятия образовательного пространства, образовательной среды. Обозначено значение здоровой и безопасной образовательной среды в достижении образовательных целей. Показаны возможности предмета ОБЖ в формировании личности с здоровьесозидающими свойствами на современном этапе «цифровизации» школы, а также в связи с новой концепцией преподавания ОБЖ.

Ключевые слова: Здоровьесбережение, образовательное пространство, информационно-образовательная среда, концепция предмета ОБЖ.

S.P. Danchenko

THE POTENTIAL OF THE OBJECT IN THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE STUDENTS AS KEY SUBJECTS "HEALTH SCHOOLS"

Abstract. The article gives the concept of educational space, educational environment. The importance of a healthy and safe educational environment in achieving educational goals is indicated. The article shows the possibilities of the subject OBZH in the formation of personality with health-creating properties at the present stage of digitalization of the school, as well as in connection with the new concept of teaching life safety.

Keywords: health saving, educational space, information and educational environment, the concept of the subject of life safety.

Здоровье и безопасность – эти понятия неразрывно связаны друг с другом. Перефразируя пословицу «В здоровом теле – здоровый дух» можно сказать, что «безопасность – друг здорового».

Школа здоровья, безопасная школа – эти понятия являются опосредованными для системы образования. Цели современного образования продекларированы в российском законе «Об образовании» и обозначены в Федеральных государственных образовательных стандартах. Обеспечение

здоровой и безопасной образовательной среды является условием достижения образовательных целей. В общем, понятие образовательной среды включает совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса, то есть образовательная среда – это совокупность образовательного пространства и его субъектов [2, с. 29].

Это означает, что для достижения образовательных результатов необходимо здоровое и безопасное образовательное пространство, а также нужно создавать условия для сохранения здоровья (здоровьесбережения) и обеспечения безопасности участников образовательного процесса. В частности, организация здоровьесберегающей деятельности образовательной организации предусматривает создание экологически безопасной инфраструктуры, рациональной организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся, эффективную физкультурно-оздоровительную работу, просветительскую работу с родителями [1, с. 3].

Учебный предмет основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) также своим содержанием предполагает не только обучение навыкам, позволяющим обеспечить защиту жизни, но и ведению здорового образа жизни, участвует в формировании личности с здоровьесозидающими свойствами. Хотя решение данной задачи невозможно только «за счет совершенных педагогических, воспитательных технологий, а, прежде всего, созданием благоприятных условий, целенаправленной политики государства, объединенных усилий общества, всех его институтов и того, что проявляется во включении личности в активный процесс саморазвития в первую очередь в образовании» [4, с. 30].

С развитием системы образования, переходом образовательной среды в информационно-образовательную развитие получили информационные телекоммуникационные технологии с использованием цифрового образования. Так называемая «цифровизация» российской школы – это реальность. С плюсами и минусами этого образовательного феномена можно ознакомиться в сети интернета [5].

Поскольку основным фактором, преобразующим систему образования, является информация, меняются подходы и концепции обучения. В 2018 году Министерство просвещения разработало новую Концепцию преподавания ОБЖ В контексте сохранения здоровья обучающихся - основных субъектов образовательных организаций, новая Концепция преподавания ОБЖ одним из направлений реализации образовательных программ включает «осознанное принятие ценностей здорового образа жизни».

На уровне основного общего образования в содержание предмета включена тематическая линия «Здоровый образ жизни», где рассматривается значение для человека здорового образа жизни (ЗОЖ), изучение основных правил ЗОЖ и их соблюдение в обеспечении личной безопасности.

На уровне среднего общего образования освоение ОБЖ предусматривает формирование личности обучающихся с высоким уровнем культуры и

мотивации «безопасного, здорового и экологически целесообразного образа жизни» [3].

В Концепции представлена система дополнительного образования, предназначенная для углубленного освоения программ по ОБЖ, в том числе, в вопросах здоровья обучающихся.

Таким образом, предмет ОБЖ может и обязан, используя цифровые технологии, опираясь на современную Концепцию преподавания, быть в числе системообразующих на пути к школе здоровья.

Список используемых источников и литературы

1. Здоровое поколение – залог будущего страны // По итогам Городского конкурса учителей физической культуры: сборник материалов конференции / под ред. Поповой Е.В. СПб.: СПб АППО, 2016.

2. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014.

3. Новая концепция преподавания предмета «ОБЖ» URL: school-of-safety.ru>...779...консерсіа-преподаваніа... (дата обращения: 26.05.2020).

4. Татарникова Л.Г. Здоровая личность: миф или реальность? / Здоровая личность / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2013.

Цифровизация российской школы. Плюсы и минусы, чего больше. URL: vlad1-74.livejournal.com/579504.html (дата обращения: 26.05.2020).

© С.П. Данченко, 2020-10

*Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
г. Симферополь*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация.** Формирование здоровьесберегающих компетенций будущего специалиста является ведущей задачей профессиональной подготовки в современных условиях. Одной из компетенций, направленных на сохранение жизни и здоровья, является способность адекватного реагирования в ситуациях, требующих оказания первой помощи. Традиционно в условиях ограниченного количества аудиторных часов, отсутствия у ряда студентов исходной медико-биологической подготовки для формирования практических навыков мы использовали деловые игры, ситуационные задачи, применяли компьютерные технологии. Результатом такого подхода было повышение мотивации студентов к освоению необходимых навыков, возможность более эффективной отработки алгоритмов действия; использование компьютерной имитации угрожающего жизни состояния способствовало правильному пониманию фактора времени, повышению скорости и качества техники выполнения практических приемов. Гибкое сочетание описанных деятельностных методов позволило повысить качество практического обучения, развить ценностное отношение к безопасности и здоровью, готовить к реальной профессиональной жизни и педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** подготовка, студенты, компетенции в сфере безопасности, приёмы первой помощи, дистанционное обучение.*

**V.M. Yefimova,
N.M. Skoromna**

FORMATION OF HEALTH-PROTECTING COMPETENCES IN DISTANCE LEARNING

***Annotation.** Formation of future specialist's health-protecting competences is the leading task of training in modern conditions. One of the competences aimed at protection of life and health is the ability to respond adequately in situations requiring first aid. Traditionally, with a limited number of class hours, lack of the initial biomedical training in a number of students we used business games,*

situational tasks and computer technology to form practical skills. The result of this approach was student motivation increase in mastering the necessary skills; the possibility of more efficient development of action algorithms; use of computer simulation of life-threatening conditions contributed to the correct understanding of the time factor, improvement of the speed and quality of performing practical techniques. Flexible combination of the described methods allowed to improve the quality of practical training, develop value attitude to safety and health, prepare for real professional life and teaching.

Keywords: *training, students, security competences, first aid techniques, distance learning.*

Введение. Высшими ценностями современного общества обоснованно декларируются жизнь и здоровье человека. Как следствие, проблемы здоровьесбережения и здоровьесберегающей деятельности приобрели особую актуальность и рассматриваются в различных контекстах социального и экономического развития. В системе образования формирование здоровьесберегающих компетенций и культуры безопасности будущего специалиста определено как важная задача обучения и профессиональной подготовки в учебном заведении [2; 3].

Одной из компетенций, направленных на сохранение жизни и здоровья, является способность человека адекватно действовать в ситуациях, требующих оказания первой доврачебной помощи. Формирование способности будущего педагога к квалифицированному оказанию первой помощи пострадавшим отвечает требованиям пункта 11 статьи 41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). В настоящее время предложено достаточно много методов обучения студентов, обеспечивающих доведение необходимых практических навыков до автоматизма, развитие личностных качеств – ответственности, самостоятельности, ценностного отношения к безопасности и здоровью. Однако в условиях дистанционного обучения применение многих технологий формирования здоровьесберегающих компетенций оказалось ограниченным, в освоении ряда приемов практически невозможным [4; 5].

Целью настоящей статьи анализ опыта формирования навыков оказания первой помощи пострадавшим как составной части компетенций в сфере здоровья и безопасности в условиях дистанционного обучения.

Изложение основного материала.

В структуре компетенций в сфере здоровья и безопасности навыки первой помощи пострадавшим занимают особое место. Многие случаи гибели и инвалидизации людей в условиях природных и техногенных катастроф можно было бы предотвратить, оказав своевременно первую доврачебную помощь пострадавшим. При всей кажущейся простоте приемов первой помощи пострадавшим применение их в условиях нестандартных (экстремальных, чрезвычайных) ситуаций становится большой проблемой. Именно сформированность здоровьесберегающих компетенций, интегрирующая наряду

с другими аспектами, совокупность знаний и умений оказания первой помощи, навыков, отработанных до автоматизма, опыт практической деятельности, ценностное отношение к здоровью и безопасности, личностные качества, позволяет будущему специалисту реально оказывать первую помощь, спасать жизнь человека.

Необходимо отметить, что проблемы в формировании навыков оказания первой помощи пострадавшим обусловлены многими причинами: недостаточным уровнем медико-биологических знаний студентов, ограниченным временем аудиторной работы, нечеткими требованиями ФГОС ВО к качеству формируемых компетенций и специфике их реализации. Ранее нами была разработана и экспериментально проверена методика трехэтапного освоения навыков оказания первой помощи пострадавшим с применением компьютерных технологий, симуляторов и ролевых игр, которая позволяла не только сформировать практические навыки, но и отработать их реализацию в игровых моделях чрезвычайных ситуаций [4].

Включенное в структуру занятия использование компьютерной имитации угрожающего жизни состояния способствовало правильному пониманию фактора времени, позволяло выработать определенную скорость и технику выполнения практического навыка. Гибридная методика отвечает требованиям компетентного подхода, поскольку способствует формированию как знаний и умений, так и личностных качеств будущих специалистов – ответственности, сострадания, ценностного отношения к здоровью и жизни человека, позволяет довести развиваемые навыки до автоматизма и обеспечивает возможность развития рефлексии студента в сфере безопасности.

В условиях срочного перехода на дистанционное обучение мы модифицировали методику поэтапного формирования практических навыков первой помощи пострадавшим, основанную на гибридном использовании компьютерных технологий, ролевых и деловых игр, решении ситуационных задач, перевели наработанные ранее технологии на онлайн-платформы, отсняли дополнительно необходимый контент, разработали систему оценки сформированности компетенций у студентов по анализу видеозаписей отработанных приёмов оказания первой помощи.

Проведение практических занятий осуществляли дистанционно с использованием электронного ресурса ВКонтакте. Для выполнения заданий самостоятельной работы разработали специальную электронную тетрадь, в которой собрали методические указания к практическим занятиям, опорные информационные материалы, необходимые схемы последовательности действий при оказании помощи, контрольные вопросы и задания для закрепления материала.

На этапе подготовки к практическому занятию студенты получали задание изучить информационный материал по теме, используя презентации и видео-лекции (продолжительностью не более 8-10 минут). Специальный видеоряд, отображающий технику выполнения различных манипуляций при оказании первой помощи, был подобран по каждой изучаемой теме. Так, например, при подготовке к практическому занятию по теме «Применение

различных повязок при повреждении конечностей» студенты получают теоретический материал в виде презентации лекционного материала по теме «Повязки, их виды и правила выполнения повязок» и мини-лекции о правилах оказания первой помощи при ранениях.

На дистанционном практическом занятии для проверки усвоения теоретического материала изучаемой темы проводился обязательный тестовый контроль с использованием приложения «Google-Формы». Разработанная нами модель контроля дисциплинирует, позволяет организовать и направить деятельность обучающихся на достижение учебных результатов, помогает выявить пробелы в знаниях. Тестовое задание для самоконтроля содержит 10 вопросов закрытого типа: верно/неверно; множественный выбор (один правильный ответ); множественный выбор (несколько правильных ответов). Тестовые задания при каждой попытке перемешиваются. Время прохождения теста ограничено 10 минутами. Количество попыток – 1. После завершения прохождения тестового задания студент сразу видит свой результат, что создает возможность для самоанализа своих действий, позволяет работать над ошибками для достижения более высокого результата.

После успешного прохождения контроля студентам предлагался видеосюжет (видео-ситуационная задача) с демонстрацией конкретных приёмов оказания помощи пострадавшему, после чего следовал анализ выполненных манипуляций на предмет последовательности действий.

На следующем этапе студентам предлагали кейс, для решения которого необходимо использовать различные подручные перевязочные средства для оказания первой помощи при ранениях конечности. «Игроками» кейса становились родственники на самоизоляции, либо задача предполагала оказание самопомощи; необходимые действия осуществляли с использованием различных перевязочных материалов (бинты или подручные средства). Процесс «решения» кейса студенты фотографировали или снимали короткие видеоролики со своими вариантами решения поставленной задачи. Материалы выкладывали в беседе ВКонтакте, просматривали и анализировали выполнение повязок. Структура анализа, оговоренная заранее, ориентирована на оценку последовательности действий, выявление ошибок или недочётов, обсуждение различных вариантов решения предложенной ситуации. Обучающиеся «защищали» (обосновывали) порядок выполнения своих действий, проводили анализ эффективности применения различных повязок в зависимости от локализации, характера повреждений, места нахождения пострадавшего и способа его транспортировки. Только после обсуждения студентами преподаватель пояснял возможные погрешности техники бинтования, правильности использования перевязочного материала, скорости и аккуратности при выполнении повязки. Наличие подобной (двухуровневой) обратной связи, по нашему мнению, вовлекало всех участников группы в активную работу, активизировало мыслительную деятельность, способствовало появлению атмосферы сотрудничества даже в условиях самоизоляции.

Для закрепления сформированности практических навыков использовали ролевые игры. В ходе ролевой игры студент оказывается в ситуации, которая

включает те же ограничения и мотивацию, какие существуют в жизни, и даёт возможность понять, достаточно ли подготовка или что-то осталось упущенным в ходе обучения. Приведем ситуационную задачу из нашей практики как основание для ролевой игры на тему «Оказание помощи при потере сознания». Цель задачи: усвоение практических умений и навыков оценки общего состояния пострадавших, организация и оказание первой доврачебной помощи, транспортировка пострадавшего в лечебное учреждение.

Текст ситуации: «Находясь ранний утром на остановке общественного транспорта, вы стали свидетелем, как находившийся рядом молодой человек внезапно упал и не двигается. Упал лицом вниз, и вы увидели следы крови».

Студентам задана последовательность действий: провести оценку состояния пострадавшего; определить по возможности причину произошедшего; определить предположительный источник кровотечения; оказать помощь пострадавшему по остановке кровотечения; оказать помощь пострадавшему в зависимости от полученных результатов оценки состояния пострадавшего.

Далее происходит уточнение сюжета, и студенты получают карточки с вариантами события: пострадавший находится в сознании и у него сохранено дыхание; пострадавший находится без сознания, но у него сохранено дыхание; пострадавший находится без сознания и без дыхания.

Студентам предлагается в зависимости от полученного сюжета расписать алгоритм оказания первой помощи, отправить преподавателю версию решения, обсудить в группе свои предложения. К концу занятия преподаватель озвучивает итоговую оценку как совокупный результат подготовки к занятию, деятельности на занятии, оценки своих действий и действий своих товарищей в группе. Предусмотрены «бонусные» баллы – за эффективное применение нестандартных перевязочных материалов, скорость действий и аккуратность их выполнения.

Практические занятия по формированию навыков оказания первой доврачебной помощи в дистанционном формате отличаются высоким удельным весом задействованных видеоматериалов, значительная часть которых сценарно разработана и отснята на кафедре, высоким уровнем интерактивности, ориентацией на постоянную обратную связь от студентов и между студентами.

Выводы. Гибкое сочетание описанных деятельностных методов формирования навыков оказания первой помощи пострадавшим позволило повысить качество практического обучения в дистанционном формате, развивать ценностное отношение к безопасности и здоровью, готовить к реальной профессиональной жизни и педагогической деятельности. Реализация описанной модели подготовки будущих специалистов возможна при соблюдении ряда педагогических условий и материально технического обеспечения: наличии необходимого мультимедийного и программного сопровождения; готовности преподавателей к применению активных и интерактивных технологий; способности обучающихся к систематическим самостоятельным занятиям в информационной среде. Полученный нами опыт

свидетельствует о многоаспектности обсуждаемых вопросов и не позволяет считать проблему формирования здоровьесберегающих компетенций в условиях дистанционного обучения исчерпанной. Проблема формирования практических навыков в системе здоровьесберегающих компетенций в условиях дистанционного обучения актуальна и требует глубокого теоретического обоснования, разработки методического сопровождения, современных инструментов для оценки их сформированности.

Список используемых источников и литературы

1. Аршан М. В. Формирование здоровьесберегающих компетенций учащихся посредством применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе // Современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: мат. II Междунар. научно-практич. интернет-конф., 10–12 апреля 2019 г., Минск, Беларусь / БГУ, Фак. социокультурных коммуникаций, Каф. экологии человека; [редкол.: И. В. Пантюк (отв. ред.) и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 168-173.

2. Городецкая Н.И. Дистанционное обучение: здоровьесберегающий аспект / Н.И. Городецкая // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-zdoroviesberegayuschiy-aspekt> (дата обращения: 01.06.2020).

3. Девисиллов В.А. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в системе высшего профессионального образования / В. А. Девисиллов // Образование и наука. – 2009. – № 5 (62). – С. 91-104.

4. Ефимова В.М. Методическое сопровождение подготовки студентов бакалавриата к оказанию первой помощи / В. М. Ефимова, Н. Н. Скоромная, Л. П. Яцкова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29465> (дата обращения: 15.05.2020).

5. Шаповалов К.А. Основы дидактики темы «Травматический шок» учебного модуля «Первая помощь при травмах, несчастных случаях, катастрофах и стихийных бедствиях» предмета «Безопасность жизнедеятельности» для гуманитарных и технических университетов / К. А. Шаповалов, Л. А. Шаповалова // Безопасность жизнедеятельности. – 2019. – № 1 (217). – С.57-64.

© В. М. Ефимова, Н. Н. Скоромная, 2020-10

**В.М. Ефимова,
В.В. Цикалов,
Н.Н. Саидмамедова**

*Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
г. Симферополь, Россия*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРИНЦИПЫ, ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ

***Аннотация:** Проанализированы основные проблемы, связанные с преподаванием дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в дистанционном формате; описаны принципы реализации обучения в условиях удаленного доступа; выявлены преимущества и недостатки данной формы обучения в проведении практикума; описан опыт формирования практико-ориентированных компетенций в сфере безопасности. Показано, что в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» можно успешно развивать не только универсальные компетенции в сфере безопасности, но и готовить будущих специалистов к освоению новых компетенций в дальнейшей профессиональной жизни.*

***Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, компетенции в сфере здоровья и безопасности, дистанционное обучение, практико-ориентированные навыки.*

**V.M. Efimova,
V.V. Tsikalov,
N.N. Saidmamedova**

LIFE SAFETY DISTANT TRAINING: PRINCIPLES, BENEFITS AND SOME PROBLEMS

***Abstract:** The main problems dealt with "Life Safety" discipline distant teaching are analyzed; the principles of the implementation of training in distant teaching conditions are described; the advantages and disadvantages of this form of training were identified; the experience of practice-oriented security formation competencies is described. It is shown that the "Life Safety" discipline can successfully develop not only universal competencies in the field of security, but also prepare future specialists for the development of new competencies in further professional life.*

Keywords: *life safety, health and safety competencies, distant teaching, practice-oriented skills.*

Одним из вызовов, обусловленных пандемией новой коронавирусной инфекции, с которыми столкнулось педагогическое сообщество, стала острейшая необходимость тотального перевода учебного процесса на дистанционные формы. «Знаниевые» составляющие профессиональной подготовки в сфере здоровья и безопасности традиционно учитывали потенциал дистанционных форм обучения и достаточно успешно укладывались в формат видео-лекций, аудио-сопровождения на платформах социальных сетей и мессенджеров. На нашей кафедре многие виды учебной работы – материалы и задания для самостоятельной работы, отчеты по индивидуальным проектам и т.п. – достаточно давно были перенесены в дистанционный формат. Ключевой проблемой для преподавателей в марте текущего года стала организация учебного процесса по формированию практико-ориентированных компетенций в сфере здоровьесбережения, безопасности и охраны труда. «Виртуальная» сердечно-легочная реанимация, «виртуальное» освоение навыков оценки комфортности производственной среды, методов обеспечения электро- и пожаробезопасности не создают практического опыта реальных действий, не развивают эмоционального личностного отношения к проблемам безопасности. Поиск адекватных педагогических и технических подходов к решению проблемы полноценного формирования компетенций в сфере безопасности и стал целью настоящего исследования.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является базовой дисциплиной, направленной на формирование универсальной компетенции УК-8 в программах бакалавриата и специалитета в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ [5]. Курс является обязательным в рамках освоения всех направлений подготовки. Основной целью изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является формирование профессиональной культуры безопасности, риск-ориентированного мышления и ценностных ориентаций будущих специалистов, при которых вопросы безопасности рассматриваются в качестве приоритета.

В традиционной модели обучения достижение образовательной цели при освоении дисциплины в значительной степени происходит через применение интерактивных форм организации учебного процесса – тренингов, лабораторных и практических занятий, в которых целенаправленно формируется конативная и личностная составляющая сформированности профессиональной культуры безопасности. Согласно ФГОС ВО 3++ предполагается возможность реализации программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, что влечёт за собой необходимость решения проблем формирования конативной и личностной составляющей универсальной компетенции УК-8 в информационно-образовательной среде образовательной организации.

Для полноценного достижения целей освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» нам нужно было в короткие сроки смоделировать полноценную практико-ориентированную деятельность обучающихся в условном «Зазеркалье» – по другую сторону монитора. Приборы, тренажеры, оборудованные лаборатории остались в корпусах университета. Мы понимали, что столкнемся с рядом трудностей, возможно, непреодолимых, в организации практикума. Так, некоторые исследователи считают, что «полная замена аудиторной нагрузки дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» дистанционным обучением не представляется эффективной и будет сопряжена с рядом закономерных трудностей и ухудшением качества обучения. Формальный подход к преподаванию дисциплины усилит и так существующее пренебрежение вопросами безопасности и охраны труда в организациях, ведь зачастую данная область рассматривается исключительно как лишняя работа с документацией и контролирующими органами» [2, с. 65].

Принципам и подходам к организации дистанционных форм обучения на разных уровнях системы образования посвящено значительное количество исследований (А.Л. Абрамовский, О.В. Иванчук, И.И. Колтунов, Р.Р. Насибуллов, А.В. Николаенко, Е.С. Полат, И.В. Фатеев, А.В. Хуторской, О.А. Чикова и др.). К основным принципам организации дистанционного обучения относят принципы индивидуализации, интерактивности, стартовых знаний, гибкости обучения, регламентации обучения, педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий, лично-опосредованного взаимодействия, индивидуального подхода к создаваемым обучающимися интеллектуальным продуктам, деятельности, профессиональной направленности. Существуют достаточно выраженные разночтения в содержании принципов дистанционного обучения, противоречивость в формулировках и, как следствие, многие авторы отмечают отсутствие ориентиров, позволяющих организовать процесс обучения в соответствии с обозначенными принципами [3, 6].

Актуальный в контексте нашего исследования принцип деятельности, понимаемый специалистами как принцип профессиональной направленности при традиционном подходе обучения будущих специалистов, носит декларативный характер [1, с. 81]. Конкретные рекомендации по его реализации при дистанционном обучении в настоящее время не предложены. В самих принципах организации дистанционного обучения отражены определенные преимущества реализации таких форм профессиональной подготовки, обеспечивающие высокий уровень интерактивности, индивидуализацию формирования навыков и умений в сфере безопасности и т.п. Непрогнозируемым «минусом» дистанционного формата оказался дефицит субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и обучающихся. В регулярных опросах в период с середины марта по настоящее время более 75% наших студентов указывают, что «скучаю по университету», «хочу просто поговорить», «хочу рассказать не по теме...» и т.п. Кроме того, в условиях

срочного перехода на дистанционное обучение выбор платформ и программного обеспечения не всегда был оптимальным.

В настоящее время при тотальной «моде» на дистанционное образование большое количество вузов используют известные программные оболочки, в то время как другие ориентированы на разработку собственных программ. На данный момент существует ряд продуктов, предназначенных для организации дистанционного обучения, одним из них, наиболее широко используемым, является программная оболочка MOODLE (ModularObject-OrientedDynamicLearningEnvironment) или система управления обучением «Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда». Программная оболочка MOODLE является системой управления учебным материалом [6].

Мы на протяжении ряда лет пользовались данной программой, поскольку она проста в установке, настройке и поддержке системными администраторами. Система позволяет преподавателям разместить теоретическую часть электронного курса «Безопасности жизнедеятельности», включая все необходимые элементы учебно-методического комплекса: рабочие программы, лекции с текстами и мультимедийными презентациями, задания для подготовки к практическим и лабораторным работам, задания для самостоятельных работ. MOODLE позволяет проводить контролирующие мероприятия, создает возможность дистанционного общения с преподавателем при проверке, фиксирует наборы различных типов тестов для промежуточного и модульного контроля знаний, которые можно оперативно менять, используя единый банк с тестовыми заданиями. Весь материал может быть разделен на необходимое количество содержательных модулей, соотнесенных с определенными компетенциями либо их составными частями. Предусмотрено ведение электронного журнала. Преподаватели могут самостоятельно наполнять содержательные модули дисциплины, используя электронные материалы, созданные в различных прикладных приложениях [4].

Но платформа (с позиций формирования компетенций в сфере безопасности и здоровья) не позволяет решить ряд практических задач, актуальных для нашего региона. В частности, мы столкнулись с ограниченностью стабильного доступа к компьютерным сетям в отдаленных регионах, что не позволяло провести на данной платформе своевременно учебные и контрольные мероприятия. Для ряда преподавателей было сложным создание полноценного электронного ресурса дисциплины, управление образовательным процессом на платформе и т.п. Общей проблемой стали оценка фактических затрат рабочего времени преподавателя; отсутствие прямого очного общения между студентами и преподавателем; проблема аутентификации пользователя при проверке знаний и др.

Российская социальная сеть «ВКонтакте» как общедоступный ресурс, позволяющий пользователям отправлять друг другу сообщения, создавать собственные страницы и сообщества, обмениваться изображениями, тегами, аудио- и видеозаписями стала более удобной платформой для организации обучения в условиях вынужденного перехода к дистанционному обучению

практико-ориентированной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Нами были предложены новые форматы проведения практических занятий по ряду тем курса. Способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности является составной частью универсальной компетенции УК-8 и предполагает освоение навыков идентификации параметров производственной среды и соотнесение с нормативными показателями на лабораторных занятиях по темам «Исследование освещенности в производственных помещениях» и «Исследование производственного шума».

В условиях дистанционного обучения «производственными помещениями» стали комнаты, в которых проживали студенты в условиях самоизоляции. Для решения проблемы с приборами для измерения соответствующих параметров было предложено использовать программы для смартфонов «Люксметр» и «Шумомер», которые студенты скачивали из магазинов приложений AppStore или PlayMarket в зависимости от типа установленной операционной системы. В данном случае точность измерений не соответствовала в полном объеме сертифицированным приборам «Люксметр» и «Шумомер». Однако студенты получили возможность развить навыки определения соответствующих параметров освещённости и шума, освоили принципы поиска и отбора необходимого оборудования, ГОСТов.

В работе «Исследование освещенности в производственных помещениях» студенты освоили навыки исследования естественной освещенности и совмещенного освещения на различных рабочих местах, в условиях дистанционного обучения это были не только рабочие столы, но и кресла, диваны. В работе «Исследование производственного шума» был изучен шум от различной бытовой техники, в первую очередь компьютеров, возле которых современные студенты проводят от 8 до 14 часов. Обсуждение студентами полученных результатов, сопоставление их с нормативными, поиск путей оптимизации условий обучения в дистанционном формате позволили связать лабораторное исследование с реальной жизнью, оценить риски негативного влияния условий труда на здоровье и т.п. Мы не приводим в данном сообщении подробный сценарий занятия, однако хотим показать, что при обращении к современным электронным устройствам можно организовать полноценный практикум по дисциплине. Хотя в целом необходимо отметить, что освоение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в дистанционном формате не удовлетворяет в полной мере требованиям практико-ориентированного обучения, а приобретаемые студентами знания носят в большей степени формальный теоретический характер, полученный нами опыт свидетельствует об необходимости дальнейшего исследования проблемы, разработки педагогических моделей формирования практико-ориентированных компетенций в сфере здоровьесбережения, безопасности и охраны труда в условиях дистанционного образования.

Таким образом, с прогрессом информационных технологий и новыми подходами к информатизации образования появляются новые возможности в формировании компетенций в сфере здоровьесбережения, безопасности и охраны труда. Поскольку в производственной сфере существует необходимость

в постоянном обновлении профессиональных компетенций, необходимо формировать у будущих специалистов навыки обучения в дистанционных форматах с применением различных образовательных платформ и мессенджеров как инструмента для обучения на протяжении всей трудовой деятельности. В формате практико-ориентированной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» можно успешно развивать не только универсальные компетенции в сфере безопасности, но и готовить будущих специалистов к освоению новых компетенций в дальнейшей профессиональной жизни. Гибкость технологий дистанционного образования, возможность удовлетворения потребностей студентов в индивидуальных образовательных траекториях, создают несомненные преимущества по сравнению с традиционными форматами. Наш опыт, вынужденный в силу сложившихся обстоятельств, свидетельствует о том, что современные информационные ресурсы позволяют перестроить некоторые лабораторные занятия и сделать их интересными и полезными. Однако многие проблемы, прежде всего связанные с процессом формирования практико-ориентированных компетенций в сфере здоровьесбережения, безопасности и охраны труда, далеки от решения.

Список используемых источников и литературы

1. Иванчук О.В. Принципы организации дистанционного обучения в вузах / О.В. Иванчук // Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях: сборник научных статей. – М.: Перо, 2020. – С. 78-82.
2. Макаров А.В. Перспективы развития дистанционного обучения населения в субъектах РФ Сибирского федерального округа / А. В. Макаров, А. А. Мельник, Д. В. Иванов // Сибирский пожарно-спасательный вестник. – 2016. – № 3 (3). – С. 59–66.
3. Осипова Л.Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л. Б. Осипова, О. М. Горева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14612> (дата обращения: 26.05.2020).
4. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2006.
5. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения 24.05.2020).
6. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии / А. В. Хуторской // Компьютерра. – 2002. – №36. – С. 26-30.

© В.М. Ефимова, В.В. Цикалов, Н.Н. Саидмамедова, 2020-10

Муниципальное образовательное учреждение
«Средняя школа №12»
г. Магнитогорск

ИГРА – ПРИОРИТЕТНЫЙ МЕТОД ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: В статье рассматривается практика здоровьесберегающей деятельности в условиях общеобразовательной школы. Автор на примере ступени начального образования приводит сведения об организации игры как приоритетного метода здоровьесберегающей технологии. Особое внимание уделено подготовке и проведению познавательной игры «Озеленение школьного двора». Доказательно показано, что проведение такой игры позволяет младшим школьникам раскрыть творческие способности, а учителю создать нормальные условия для обучения в классе.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, индивидуальные и возрастные особенности, игра.

T.V. Kireeva

GAME AS A PRIORITY METHOD OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL (BASED ON EXPERIENCE)

Abstract. The article describes the practice of health-saving activity in the context of a comprehensive school. By using the primary stage of education as an example, the author gives information about arranging a game as a priority method of health-saving technology. Particular attention is paid to the preparation and conducting the educational game "Planting Trees in the School Yard". It was shown that conducting such a game allows successful adaptation of younger students to the educational space and reveals their creative abilities, meanwhile the teacher creates normal conditions for learning in the classroom.

Keywords: health-saving technologies, individual and age features, game.

В городе Магнитогорске за последние десятилетия отмечается ухудшение состояния здоровья детей, обусловленное во многом воздействием неблагоприятных факторов окружающей среды, что подтверждается и данными официальной статистики, и результатами научных исследований. Анализ состояния здоровья детей города выявил широкий спектр патологий у детей, причем на 1 месте - болезни опорно-двигательного аппарата, на 2 месте - заболевания ЛОР органов, на 3 месте – сердечно-сосудистые заболевания [1,2].

Конечно, и система образования несет ответственность за сформировавшуюся ситуацию. Ведь для детей школьного возраста (7-17 лет)

окружающей средой, прежде всего, является школа, где ученики проводят до 70% своего времени. Это обуславливает актуальность и приоритетность использования в современной начальной школе здоровьесберегающих технологий.

Основателем понятия «здоровьесберегающие технологии», бесспорно, считается Н.К. Смирнов, который дефинировал эти технологии как «совокупность форм и приемов организации учебного процесса без ущерба для здоровья ребенка и педагога» [3].

В своей практической работе к таким технологиям мы относим те, которые создают непринужденные условия для обучения в классе, учитывают возможности детей, позволяют организовать учебный процесс в соответствии с их индивидуальными особенностями и обеспечивают достаточный двигательный режим.

Среди разнообразия форм и методов здоровьесберегающих технологий в начальной школе ведущее место отводится разнообразным играм – дидактическим, сюжетно-ролевым, деловым. Ведь игры призваны не только решать учебные задачи, но и, что ни мало важно, направлены на сохранение здоровья детей: усиление их двигательной активности, снятие мышечного напряжения.

О важном значении игры для ребенка свидетельствует тот факт, что ООН провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребенка [4].

В играх сплавляется детский коллектив, воспитывается дисциплина, дети приучаются к соблюдению правил, справедливости, умению правильно и объективно оценивать поступки других. Игра – это еще и средство самовыражения, развития характера, организаторских способностей и творческих возможностей.

Создатель народной педагогики В.А. Сухомлинский отмечал, что «без игры нет и не может быть полноценного умственного развития» [5].

Представляем познавательную игру «Озеленение школьного двора» Эту игру можно проводить как на уроке по окружающему миру, так и как внеклассное воспитательное мероприятие. Цель - воспитывать гуманное отношение к окружающему миру, потребность трудиться на благо общества, развивать художественно-эстетический вкус, коммуникативные и простейшие навыки исследовательской деятельности.

Задачи - расширить представление детей о разнообразии мира цветов, развивать логику, воображение, воспитывать любовь к художественной литературе и миру цветов.

Для достижения поставленной цели воспитательного мероприятия были использованы следующие:

– формы: беседа; практикум; релаксационный тренинг; игра; дискуссия;

– методы: словесный; словесно-наглядный;

– технические средства: ноутбук; мультимедиапроектор; магнитофон.

Ход игры.

Звучит музыка «Вальс цветов»

Учитель: Здравствуйте, ребята! Давайте поприветствуем друг друга, мы друзья! Повернитесь к друг другу и пожмите руку.

Сегодня я в роли - садовника! Я выбрала самые красивые цветы: колокольчики, ромашки, тюльпаны, гвоздики, дети – это цветы жизни, а вы дорогие ребята, посмотрите на свои карточки и представьте, что вы и есть этот цветок. Ребята, а с каким настроением вы пришли на внеклассное занятие? *(дети показывают цветочки на которых нарисованы улыбка).*

Давайте проведем небольшую разминку: *Повторяйте за мной движения*

1) Говорит цветку цветок: «Подними свой лепесток». *(Дети поднимают и опускают руки.)*

2) Выйди на дорожку да притопни ножкой. *(Дети шагают на месте, высоко поднимают колени.)*

3) Да головкой покачай утром солнышко встречай. *(Вращение головой)*

4) Стебель наклони слегка – вот зарядка для цветка. *(наклоны)*

5) А теперь росой умойся, отряхнись и успокойся. *(Встряхивания кистями рук)*

6) Наконец готовы все день встречать во всей красе. *(Дети садятся за парту)*

Учитель: Молодцы! Сейчас, я хочу пригласить вас на экскурсию по школьному двору! *(Показывает фотографии школы с территорией ландшафтного парка, фасада школы, макет школы).*

Посмотрите на фасад нашей школы, с одной стороны. Какая территория школьного двора вам больше нравится? Почему? Что для этого нужно сделать? *(ответы детей).*

Учитель: Правильно! Мы уже задумались над этой проблемой. Сегодня мы, с вами, начнем, маленький шагочек, работы над озеленением пришкольного двора, чтобы он стал чудесным, красивым. Дети, а с чего можно начать озеленение школьного двора? *(Ответы детей: вскопать; посадить; полить).*

Учитель: Оказывается это не так просто – это целое искусство.

С цветами связано много легенд, интересных историй, а их названия могут рассказать о них самих. Сейчас я хочу услышать ваши рассказы о цветах и предлагаю поиграть в игру “Я садовником родился”..., я называю слова, а вы, называете название цветка.

Я садовником родился, не на шутку рассердился. Все цветы мне надоели, кроме ... *(ребенок в костюме садовника показывает из корзинки цветы, демонстрируются слайды, дети рассказывают о цветах).*

Учитель: А какие, цветы, вы еще знаете? *(ответы детей).*

Учитель: Зашел я сегодня в свой сад и увидел, что все цветы грустные и только чёрно – белого цвета. Дорогие ребята, помогите мне, спасите мой сад, вам нужно подобрать цветную пару к черно-белым цветам, может и не одну. *(дети крепят цветные картинки к черно-белым – работа у доски)*

Учитель: Посмотрите, какие красивые и яркие цветы у нас получились. Сад оживился. В моем саду вы видите разные цветы, на какие группы их можно

разделить? *(ответы детей: по цвету; по высоте; по продолжительности жизни (многолетние, однолетние); культурные, дикорастущие).*

Учитель: Использование цветов в озеленение – это настоящее искусство. Растения должны сочетаться с окружением – школой, дорожкой. А вам бы хотелось посадить цветы? Какие цветы мы посадим, вы узнаете разгадав кроссворд.

1) Цветет кудряшка, белая рубашка, сердечко золотое.... (ромашка).

2) Замечательный цветок, словно яркий огонек пышный важный словно пан, нежный бархатный...(тюльпан).

3) Красным пламенем горю, никого не обожгу, а когда я созреваю в пирожок я попадаю... (мак)

4) Как пуговки – цветочки растут на стебелечке, а стебелечек словно – ус, я зовусь (гладиолус)

5) Розовым, белым, малиново-красным, я никогда не бываю опасным, дольше всех живу на свете, потому что я бессмертен (бессмертник)

6) За колючим забором принцесса сидит, её все сторонятся да шипов боятся (роза)

Какое слово у нас получилось? *(дети – клумба)*

Учитель: А что такое клумба? А вам бы хотелось сделать свою клумбу и украсить школьный двор. Какие вы клумбы видели по форме? *(треугольные, круглые, в виде ромба и другие).* Клумба – это небольшие цветники различной геометрической формы. Они могут быть круглыми, овальными, квадратными, треугольными или многоугольными.

И сейчас мы с вами *создадим свои клумбы.* Для этого вы должны выбрать себе клумбу. И подобрать цветы, которые вы бы хотели вырастить. При подборе растений для цветников необходимо учитывать их окраску и высоту.

Вы в роли садовников. Приступайте к работе *(дети оформляют свои клумбы).*

Что вы учитывали при оформлении своей клумбы? *(ответы детей).*

Сейчас вам предоставляется возможность оформить школьный двор, разместить свои клубы на пришкольной территории. Ребята, вы создавали не просто клумбы. Вы занимались ландшафтным дизайном.

Учитель: Дети, а как вы думаете, как называют человека, который занимается ландшафтным дизайном? *(Садовник – архитектор, дизайнер).* *Учитель показывает слайды и комментирует: в г. Шадринске в педагогическом институте открыт такой факультет, где студенты получают специальность – дизайнер-садовод.*

Учитель: Давайте посмотрим, что у нас получилось. Какой школьный двор был сначала и какой он стал сейчас? *(ответы детей)*

Ребята, как вы, думаете, откуда можно узнать о цветах, создании цветников, клумб? *(перечислить источники, высвечиваем слайды)*

Подведем итог нашей работы:

Вот одна игра,

Вам понравится она.

Вам вопрос хочу задать,

Ваше дело отвечать.

Если вы со мной согласны,

Отвечайте, хором братцы:

«Это я, это я, это все мои друзья».

- Кто на праздник мой спешил? *(дети отвечают)*

- Кто здесь клумбы мастерил? *(дети отвечают)*

Про цветы мне рассказал? *(дети отвечают)*

Все загадки разгадал? *(дети отвечают)*

На вопросы отвечал? *(дети отвечают)*

Пришкольный двор наш оформлял? *(дети отвечают)*

А Настроенье, каково? Во!

Спасибо за участие!

Проведение этой познавательной игры позволяет расширить знания детей о цветах, развить умение работать сообща, воспитывать дружеские отношения в коллективе.

Применение здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет младшим школьникам успешно адаптироваться в образовательном пространстве, раскрыть творческие способности, а учителю создать нормальные условия для обучения в классе. Используя в своей работе разнообразные виды игр, можно организовать нахождение детей в школе более занимательным, радостным и многообразным.

Список используемых источников и литературы

1. Долгушина Н.А. и др. Оценка показателей состояния здоровья и адаптационных возможностей организма детей города Магнитогорска /Н.А. Долгушина, И.А. Кувшинова, Н.А. Антипанова, Н.Н. Котляр, М.В. Линькова // Вестник новых медицинских технологий Электр.издание. – 2019. – №5 [Электр. ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-pokazateley-sostoyaniya-zdorovya-i-adaptatsionnyh-vozmozhnostey-organizma-detey-goroda-magnitogorska/viewer>.

2. Долгушина Н.А. и др. Исследование возрастных показателей здоровья и физического развития детей промышленного города / Н.А. Долгушина, Г.В. Тугулева, Е.Г. Чигинцева // Проблемы современного педагогического образования. сер.: Педагогика и психология. Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА. – Вып. 60 – Ч. 4. – 2018.– С.128-131.

3. Смирнов Н.К.. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе - М.: АПК и ПРО. - 2002. - 121с.

4. Конвенция ООН о правах ребенка Принята Генеральной Ассамблеи ООН № 44/25 от 20 ноября 1989 г. ратифицирована Постановлением Верховного Совета СССР от 13 июня 1990 г. № 1559–1. [Электр.ресурс] Режим доступа: <https://nsportal.ru/user/525069/page/konventsiya-oon-o-pravah-rebyonka>

5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям /В.А. Сухомлинский – Киев: Радянська школа. - 1974. - 288 с.

© Киреева Т.В., 2020-10

СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье описываются подходы к понятию спортивные игры. Уточняются особенности организации и проведения спортивных игр. Поднимается вопрос о важности формирования двигательной активности в дошкольном периоде. Определено влияние подвижных игр с элементами зимних и летних видов спорта на двигательную активность детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: спортивные игры, подвижные игры с элементами зимних и летних видов спорта, двигательная активность, старший дошкольный возраст.

О.А. Loginova,
G.V. Ilyina

SPORTS GAMES AS A MEANS OF FORMING THE MOTOR EXPERIENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the article describes approaches to the concept of sports games. It clarifies the specifics of organizing and conducting sports games. The question of the importance of motor activity formation in the preschool period is raised. The influence of outdoor games with elements of winter and summer sports on the motor activity of children of senior preschool age is determined.

Keywords: sports games, outdoor games with elements of winter and summer sports, motor activity, senior preschool age.

В ФГОС ДО определяется значимость ознакомления дошкольников с разными видами спорта, так как они способствуют совершенствованию деятельности основных физиологических систем организма – нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной, улучшению физического развития детей, воспитанию морально-волевых качеств. Образовательная область физическое развитие содержит в себе «приобретение ребенком опыта в двигательной деятельности, в том числе связанной с выполнением упражнений,

направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; формирование исходных 4 представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами...».

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья, физического развития, формируются двигательные навыки, создаётся фундамент для воспитания физических качеств [1]. Поэтому проблема выбора оптимальных средств физического развития детей с учетом сезонов крайне актуальна. Важно на этом этапе уделить внимание двигательной активности детей, чтобы предотвратить сердечно-сосудистые заболевания, ожирения, нарушения осанки, зрения, речи, координации движений, деятельности органов дыхания.

Нами изучена и проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. Большинство исследователей дают рекомендации включать подвижные игры с элементами зимних и летних видов спорта, которые развивают физические качества дошкольников, не только в физкультурные занятия в дошкольном образовательном учреждении и в повседневную жизнь дошкольников.

О важности формирования двигательного опыта в период дошкольного детства говорится во многих статьях, например:

Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская рассматривают проблему обогащения двигательного опыта дошкольников в детско-взрослом взаимодействии в спортивных играх. Подчеркивают, что «...совместная деятельность детей и родителей оказывает положительный результат на физическое воспитание, а так же происходит обогащение двигательного опыта старших дошкольников, посредством использования проблемных ситуаций, спортивных развлечений, квест-технологий в процессе освоения спортивных игр» [2].

Как известно движение - это жизнь, а дети любят бегать, прыгать, лазить, а ещё им интересны игры, так как это ведущий вид деятельности дошкольного возраста. Играя, ребенок познает окружающий мир и преобразует его. Происходит развитие его интеллекта, фантазии, воображения, формируются социальные качества, а также проявляется естественная потребность в движении, необходимость найти решение двигательной задачи.

Для благоприятного развития нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем организма подойдут спортивные упражнения. Спортивные игры по сей день являются универсальным средством физического воспитания, которые формируют у детей положительное отношение к физической культуре и спорту, а также потребность к самостоятельным занятиям.

Рассмотрим подходы к понятию «спортивные игры».

Авторы Н.Н. Кожухова, Л.Л. Рыжкова определяют спортивные игры как виды игровых состязаний, основой которых являются различные технические и тактические приёмы поражения в процессе противоборства определённой цели спортивным снаряжением; которые подкрепляются и регламентируются официальными правилами.

Мы поддерживаем исследователей: О.И. Кокореву, Т.П. Осокину, Е.А. Тимофееву, Н.В. Полтавцеву, Э.Я. Степаненкову отмечающих, что

подвижная игра является средством всестороннего и гармоничного развития ребенка, благополучного эмоционального фона ребёнка, контроля поведения.

В спортивных играх у ребенка повышается умственная активность, ориентировка в пространстве, развивается сообразительность, быстрота мышления, обогащается словарный запас. Ребенок учится строго следовать игровым правилам, а так же советоваться со своей командой; в увлекательной игре у него воспитывается сдержанность, ответственность, воля и решительность; обогащается его сен-сомоторный опыт, развивается творчество. Все эти качества пригодятся дошкольнику в его дальнейшей учебной деятельности.

Рассмотрим вид спортивных игр с мячом, ведь именно в них закладываются основы координации движений. Хорошо развивается мелкая моторика в подбрасывание, отбивание, перекидывание, прокатывание мяча и т.д. Скорость реакции улучшается, задействуется глазомер, регулируется сила и точность броска, совершенствуется деятельность коры головного мозга. Начинать нужно с малого, постепенно усложняя игры. С года до трех лет научите малыша скатывать мяч с наклонной плоскости, закатывать и прокатить между препятствиями. С четырёх лет можно показать ребёнку, что мяч отскакивает от стенки или пола. Далее изучение техники бросание, ведение мяча, забрасывание мяча в корзину и т.д.

В дошкольном учреждении используются лишь элементы спортивных игр, что позволяет в дальнейшем развивать активную деятельность детей в школе.

Что касается особенности организации и проведения спортивных игр, то главное правило - соответствие спортивных упражнений и развлечений возрастным анатомо-физиологическим и психологическим особенностям дошкольников. В работе с детьми можно использовать такие спортивные упражнения и развлечения, в которых большие нагрузки чередовались бы с более малыми, а так же расслабления мышц. Например, основные движения – прыжки, ходьба, бег, бросание, ловля, метание мяча, лазание и т. д. Идеально сочетают в себе эти требования, плавание, ходьба на лыжах, бег на коньках, спортивные игры - бадминтон, настольный теннис, городки, баскетбол.

Чаще всего спортивные игры проводятся на свежем воздухе, поэтому нужно учитывать погодные и сезонные условия. В тёплое время года подготовим упражнения с мячом, весёлые старты на велосипеде, плавание, бег, прыжки. В холодное время года, катание на санках, коньках, лыжах, снежные скульптуры.

В ходе нашего исследования на основе изучения специальной литературы выявлены и уточнены: особенности развития двигательной активности детей старшего дошкольного возраста; формы организации двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста; значение и роль зимних и летних видов спортивных игр в развитии двигательной активности детей. Раскрыты особенности уровней развития двигательной активности и физического развития у детей старшего дошкольного возраста.

Определено влияние подвижных игр с элементами зимних и летних видов спорта на двигательную активность детей старшего дошкольного возраста. Преднамеренное, методически продуманное управление подвижными играми с элементами зимних и летних видов спортивных игр в значительной степени совершенствует, активизирует деятельность дошкольников.

Разработан комплекс подвижных игр с элементами зимних и летних видов спорта для развития двигательной активности детей дошкольного возраста 5-7 лет, проверена его эффективность в экспериментальной части исследования на базе МДОУ ЦРР Д/с 159 г. Магнитогорска. В эксперименте участвовали 20 детей в возрасте 5-7 лет. В констатирующем этапе эксперимента определен уровень физического развития данных детей. На формирующем этапе проверена эффективность комплекса данных игр в разных формах организации физкультурной деятельности детей 5-7 лет.

На контрольном этапе эксперимента был зафиксирован значительный прирост всех показателей психофизического развития в экспериментальной группе, когда в контрольной группе минимальный прирост показателей психофизического развития детей.

В результате, мы подтвердили положительное влияние разработанного комплекса подвижных игр с элементами зимних и летних видов спорта на психофизическое развитие детей 5-7 лет. Проанализировали результаты работы использования подвижных игр с элементами зимних видов спорта на занятиях физической культурой с детьми дошкольного возраста 5-7 лет. Данный комплекс найдет широкое применение в физкультурно-оздоровительной работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Таким образом, подвижные игры с элементами зимних и летних видов спорта в целом, способствует развитию у детей старшего дошкольного возраста определенных физических качеств, содействует активизации двигательной деятельности.

Цель данного исследования (отследить влияние зимних и летних видов спорта на двигательную активность детей старшего дошкольного возраста) достигнута. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой программы по использованию подвижных игр с элементами зимних и летних видов спорта в специально-организованной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста в зимний и летний период.

Таким образом, можно сделать вывод, что каждый ребенок находит себя в движениях, соответствующих его двигательным задаткам и интересам, что помогает ему на протяжении всей жизни самостоятельно и с интересом поддерживать свое физическое и психическое здоровье. Чтобы удовлетворить эту потребность необходимо расширять кругозор ребенка еще с дошкольных лет, поддерживать интерес к различным видам спорта, принимать участие в совместных спортивных играх, тем самым показывая пример своим малышам, учить их элементам спортивных игр.

Список используемых источников и литературы

1. Аблитарова А.Р. Организация спортивных игр с детьми старшего дошкольного возраста / А.Р. Аблитарова, Ф.А. Сейтибрамова. - Текст: непосредственный, электронный // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. - Казань: Бук, 2016. - С. 175-177.

2. Волошина Л.Н., Галимская О.Г. Двигательная деятельность как источник социального опыта дошкольника: Монография. Белгород // ГИК, 2017.

3. Баландин В.А. и др. Использование подвижных игр для развития познавательных процессов детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – Краснодар, 1999.

Коломийцева Н.С. К вопросу об использовании элементов спортивных игр при организации занятий физической культурой с детьми дошкольного возраста / Коломийцева Н.С., Кагазежева Н.Х., Доронина, Н.В. // Здоровье - основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2014. Т. 9. № 1. С. 270-271.

© *О.А. Логинова, Г.В. Ильина, 2020-10*

АЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: В статье рассмотрено влияние занятий аэробикой на развитие координации старших дошкольников. Поднимается вопрос о роли семьи в физическом воспитании ребёнка. Конкретизирован ряд условий для проведения занятий аэробикой с детьми. Представлены рекомендации по организации данных занятий в домашних условиях.

Ключевые слова: аэробика, физические качества, координация, старший дошкольный возраст, детский фитнес, рекомендации.

O.A. Loginova,
G.V. Ilyina

AEROBICS AS A MEANS OF DEVELOPING COORDINATION FOR OLDER PRESCHOOLERS AT HOME

Abstract: The article considers the influence of aerobics classes on the development of coordination of older preschoolers. The question of the role of the family in the physical education of a child is raised. A number of conditions for conducting aerobics classes with children are specified. Recommendations for organizing these classes at home are presented.

Keywords: aerobics, physical qualities, coordination, senior preschool age, children's fitness, recommendations.

Современные требования ФГОС ДО предполагают особую организацию обучения и воспитания дошкольников. Например, в образовательной области «Физическое развитие» ставится задача построить образовательный процесс по принципу интергации, т.е. гармоничного развития у детей физического и психического здоровья через формирование интереса к работе по здоровьесбережению и ценностного отношения к своему здоровью. Считается, что именно дошкольный возраст является важным этапом для формирования естественных основ движения ребёнка, поэтому в ДОУ существуют различные формы работы по физической культуре. Регулярные физические нагрузки помогут растущему организму развить такие необходимые качества, как

быстра, координация движений, сила, ловкость, выносливость. Аэробика является прекрасным дополнением к государственным программам.

Рассмотрим понятие «аэробика» как средство развития координации у старших дошкольников. Давайте для начала обозначим определение «аэробика». Это некого рода гимнастика, но движения энергично и синхронно выполняются под ритмическую музыку. То есть можно сказать, что это вид фитнеса, который помогает людям поддержать свои мышцы в тонусе. Что же касается дошкольников, то детский фитнес имеет особую специфику.

Рассмотрим подходы к понятию «детский фитнес».

Е.Г. Сайкина определяет детский фитнес как комплексные программы оздоровительных мероприятий, направленных на укрепление здоровья, увеличение функциональных резервов организма, профилактику заболеваний и приобщение к здоровому образу жизни детей и подростков, согласованные с мотивационной определённой и их личной заинтересованностью.

Авторы Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева, Б.К. Ивлиев, В.Ю. Давыдов и др. рассматривают детский фитнес как сложнокоординационный, эстетический, командный вид спорта, основу которого составляют гимнастические и танцевальные элементы [3].

Важную роль для успешного овладения сложнокоординационными движениями играет целенаправленное развитие определенных физических качеств (координация, быстрота, сила и др.) Остановимся на понятии «координации» и рассмотрим его как значимое физическое качество на занятиях аэробикой. Координация – это способность человека рационально согласовывать движения звеньев тела при решении конкретных задач. Координация характеризуется возможностью управлять своими движениями (Н.А. Бернштейн).

Отметим что, анатомо-физиологические и психолого-педагогические особенности детей 5-7 лет совершенствуются, приближаясь к показателям организма взрослого человека. Костно-мышечная система, которая в основном выполняет координационные функции, усовершенствуется, и учитываются гендерные различия дошкольников. Нервная система ребенка еще недостаточно устойчива: процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, поэтому чрезмерная активность приводит к утомляемости и недостаточной координации движений. Произвольное внимание очень кратковременно, дети способны сосредотачивать внимание примерно на 15-20 минут.

М.В. Волков говорит о том, что подвижность позвоночника больше развита у девочек, потому что у женщин относительно короче, чем у мужчин, грудной и длиннее шейный и поясничный отделы. Важно учитывать эти особенности при организации исходных положений детей.

Взрослым важно понимать, что аэробика для дошкольников значима тем, что, безусловно, улучшает координацию движений, укрепляет опорно-двигательную систему, помогает наладить правильную работу дыхательной и сердечно-сосудистой системы, повышает иммунитет. Детям следует постепенно прививать ощущение ценности здоровья, начиная в первую очередь с семьи, ведь именно она играет важную роль в жизни ребёнка. Родители должны

поддерживать стремления малышей в спорте, личным примером мотивировать и воспитывать желание быть здоровым и активным.

Обычно занятия строятся из 3 этапов: разминка, основная часть и заминка. Аэробика делится на спортивную, танцевальную и степ-аэробику. Что же касается домашних тренировок, то можно включать разные виды аэробики в свою программу. Начинать занятия аэробикой можно с года, но самое главное это вид нагрузки. Для сравнения, с младшими дошкольниками мы приседаем, ходим с опорой на поддержку. А во уже со страшого дошкольный можно включать элементы силовых тренировок, футбол мячи, степ аэробику.

Начните с малого, это могут быть утренние домашние разминки, игровые движения под музыку, но ни в коем случае не забывайте про дыхание, правильные вдохи и выдохи залог здоровья и успеха. Активно принимайте участие в занятиях со своими детьми, привлекая всех членов семьи. Подберите ритмичную и весёлую музыку, чтобы развить слуховое восприятие и привлечь интерес ребёнка. Если в домашних условиях нет специального оборудования, это не проблема, ведь занятия аэробикой можно проводить, используя только коврик и достаточно пространства для свободы движения. Если вы хотите увеличить двигательный опыт ребёнка, то это можно сделать с помощью мячей, гимнастических палок, скакалок, обручей, лент и т.д. Самое удобное и многофункциональное оборудование, на наш взгляд, это мяч. Подбрасывание, перекатывание, набивание его способствует развитию мелкой моторики и координации отдельных частей тела.

Вот несколько главных правил для успешной реализации домашних тренировок:

1. Следует соблюдать принцип систематичности, чтобы ребенок постепенно привыкал к занятиям, чтобы они стали для него ежедневной потребностью;

2. Постарайтесь определить оптимальное время дня занятий в режиме вашей семьи и затем придерживайтесь его;

3. Продолжительность проведения занятий подбирается индивидуально, в среднем 20-25 мин;

4. После приёма пищи физическая нагрузка нежелательна;

5. Чередуйте домашние тренировки с тренировками на улице, если погода позволяет;

6. Тренировки лучше проводить в форме игры и с использованием музыкального сопровождения.

Важно отметить, что родители могут грамотно подойти к физическому развитию малыша только на основе тщательного изучения и глубокого знания индивидуальных особенностей своего ребенка. Взрослые должны изучать стадии физического развития, а также возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Как правильно подобрать упражнения, в какой последовательности их выполнять, как познакомить с ними ребенка и приступить к разучиванию, сколько раз их повторять.

В ходе дальнейшего исследования мы разработали программу тренировок для детей старшего дошкольного возраста «Энергия жизни». Эксперимент

проходил в домашних условиях, воспитанники вместе с родителями выполняли аэробный комплекс в течение 6 месяцев. На начальном этапе были проведены тестирования, позволяющие определить различные виды проявлений координационных способностей у старших дошкольников. На формирующем этапе проверено влияние комплекса упражнений на развитие координационных способностей детей 5-7 лет в домашних условиях.

В результате, мы подтвердили положительное влияние разработанного комплекса аэробных тренировок на развитие координации старших дошкольников в домашних условиях значительным приростом таких показателей как, ритмичность и динамичность движений, статическое равновесие, динамическая координация, ловкость.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том что, домашние тренировки эффективны и оказывают положительное влияние на физическое развитие детей дошкольного возраста. Аэробика отлично развивает координацию движений, а так же слуховое и зрительное восприятие, происходит проработка мелкой моторики, что очень важно для умственной деятельности ребёнка.

Таким образом, взрослым важно уделить внимание физическому здоровью ребёнка и подойти к этому вопросу ответственно. Совместные занятия окажут положительный результат на взаимоотношение всей семьи.

Список используемых источников и литературы

1. Исаев Д.Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. – Л. : Медицина, 1980. – 205 с.
2. Волков В.М. Морфофункциональные особенности растущего организма / В.М. Волков. – М.: ФиС, 1978. – 167 с.
3. Давыдов В.Ю. Методика преподавания оздоровительной аэробики / Давыдов В.Ю., Коваленко Т.Г., Краснова Г.О. // учебное пособие. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 2004.
4. Жигалин Г.С. Возрастные особенности координации движений верхних конечностей у детей / Г.С. Жигалин. – М. : Физкультура и спорт, 1968.

© О.А. Логинова, Г.В. Ильина, 2020-10

Л.В. Павлова,
А.Р. Мухаметшина

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

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются пути применения здоровьесберегающих технологий на начальном этапе обучения иностранному языку. Здоровьесберегающие технологии определены как совокупность приемов и упражнений, направленных на укрепление и сохранение здоровья младших школьников в процессе овладения ими иностранным языком. Представлены принципы и примеры здоровьесберегающих технологий, применяемых на уроке иностранного языка в младшей школе.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, обучение иностранному языку, начальная школа.

L.V. Pavlova,
A.R. Muhametshina

HEALTH- SAVING TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article considers the ways of using health-saving technologies at the elementary level of teaching a foreign language. Health-saving technologies are defined as a system of techniques, aimed at health preservation of junior schoolchildren in the process of foreign language learning. The authors present principles and sample health-saving technologies, applied at a foreign language lesson at elementary school.

Keywords: health-saving technologies, teaching foreign language, elementary school.

В наши дни образование использует неразвитую систему укрепления и сохранения здоровья детей. Это упущение наиболее явно наблюдается в обучении такому специфическому школьному предмету, как «иностранный язык». Поэтому определение возможностей применения здоровьесберегающих технологий при обучении иностранному языку очень актуально. Хорошее самочувствие определяет нормальную жизнедеятельность ученика, его позитивный настрой, продуктивный труд и формирование здоровой личности.

Педагогические исследования показывают, что уже в начальной школе у детей возникают такие проблемы, как неудовлетворительное самочувствие,

снижение мыслительных процессов и ослабление памяти вследствие репродуктивного характера учения и перегруженности домашней работой.

Задачами здоровьесберегающей педагогики в рамках образовательного процесса являются достижение высокого уровня здоровья учащихся, а также формирование культуры здорового образа жизни. Поэтому ведущим направлением в школе стал переход на гуманитарную парадигму образования, в которой делается акцент на гармоничное, всестороннее развитие личности.

Не так давно введен в действие новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, официально закрепляющий линию на личностно-ориентированную модель образования и воспитания. Данная модель призвана решить задачи духовно-нравственного, интеллектуального развития школьников, и, самое важное, она позволит школьникам сохранить свое здоровье в процессе обучения. Данный стандарт не обходит стороной и такой особый предмет школьной программы, как иностранный язык, который при правильной организации обучения, может быть эффективным средством языкового, всестороннего развития школьника.

По медицинским данным современная школа является главной причиной ухудшения здоровья школьников. Приведем негативные проявления, с которыми повседневно сталкиваются ученики в процессе учебы:

- бездушная педагогическая тактика;
- рассогласованность между требованиями технологий обучения и возрастными и функциональными возможностями учащихся;
- пренебрежение базовыми физиологическими, психологическими и гигиеническими требованиями к организации образовательного процесса;
- низкая осведомленность родителей о путях укрепления здоровья детей;
- недостатки в организации и проведении занятий по физической культуре;
- излишняя интенсификация учебного процесса;
- некомпетентность самого педагога в области укрепления здоровья;
- отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [3; 7].

Итак, традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные нервные перегрузки, нарушающие механизмы саморегуляции и способствующие развитию хронических болезней. Существующая система школьного образования не обеспечивает целостное гармоничное физическое и интеллектуальное развитие и необходимы специальные меры по сохранению здоровья школьников. Очевидно, начиная с начальной школы, необходимо использовать здоровьесберегающие технологии.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией О.В. Петров понимает «систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования. Здоровьесберегающая технология – это целостная система воспитательно–оздоровительных, коррекционных и профилактических

мероприятий, которые осуществляются в процессе взаимодействия ребенка и педагога, ребенка и родителей, ребенка и доктора» [7, с. 44].

С учетом приведенных положений, термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» рассматривается, как неотъемлемый признак любой образовательной технологии, и как совокупность принципов, методов приемов и средств, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их здоровьесберегающими качествами.

В качестве основополагающих принципов здоровьесберегающих технологий можно выделить:

- моделирование оптимальной обучающей среды, нивелирующей стрессобразующие моменты учебно-воспитательного процесса;
- творческая организация обучающего процесса;
- построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с психофизиологическим и дидактическими закономерностями;
- предпочтение личностного, смыслового контента при освоении учебного материала;
- создание условий для успешности ученика в любых видах деятельности;
- выделение на уроке временных промежутков для двигательной активности;
- планирование пауз на занятии для отдыха;
- программирование повторяемости материала, незаметной для ученика [3; 7; 8].

В контексте обучения иностранному языку здоровьесберегающие технологии можно определить как совокупность регулярно применяемых приемов и упражнений, направленных на укрепление и сохранение здоровья школьников. С одной стороны эти технологии, являясь также формой досуговой деятельности, призваны предотвращать стрессовые ситуации на занятиях иностранного языка и восстанавливать работоспособность детей, а с другой – они помогают детям реализовать свой творческий потенциал и развиваться как личностям. Одной из сложностей процесса обучения иностранному языку является то обстоятельство, что нужно интегрировать здоровьесберегающие технологии в границы сорокапятиминутного занятия по предмету, напрямую не связанному с физической активностью. К тому же, жесткие рамки программы не всегда позволяют найти дополнительное время для динамических игр, пробежек, пальчиковой гимнастики, и т.д. Учителю приходится перестраивать урок с учетом смены периодов, когда внимание школьников максимально, и когда им требуется отдых и расслабление. Но именно таким путем возможна реализация комплексного подхода к укреплению здоровья учащихся.

Оговоримся, что урок иностранного языка отличается большой эмоциональной и когнитивной активностью. Занимаясь иностранным языком, ученики страдают от чрезмерного умственного напряжения, вследствие чего возникают быстрая утомляемость, плохое настроение, потеря интереса к

изучению предмета, трата большего количества энергии, зрительная усталость и другое [4, с. 55].

Чтобы уменьшить нервную нагрузку и не допустить подобных случаев, целесообразно обращаться к продуктивным, личностно развивающим технологиям, которые благодаря проблемности и игровому, творческому потенциалу направлены на здоровьесбережение школьника [4, с. 90].

Учителю при планировании и проведении урока иностранного языка на основе здоровьесберегающих технологий необходимо обращать внимание на:

- гигиенические условия в помещении: температуру воздуха, проветриваемость, полноту освещения класса и доски, наличие/отсутствие раздражающих звуковых сигналов ;

- смену видов учебной деятельности, их варьирование на уроке. Необходимо контролировать продолжительность различных видов деятельности на уроке. Средняя долгота сменяющих друг друга видов учебной деятельности не должна превышать десяти минут;

- обязательную смену положения тела для предотвращения утомления;

- физкультминутки и другие проявления двигательной активности на уроке - их место, содержание и продолжительность;

- поддержание у учащихся желания учиться;

- психологический климат на занятии;

- эмоциональная атмосфера: моменты релаксации, включающие юмор, улыбки, шуточные пояснения [9, с. 49].

Определяющую роль при использовании здоровьесберегающих технологий в процессе учебной деятельности играет сам учитель, который должен иметь высокий уровень гуманитарной культуры, демонстрировать доброжелательную манеру общения с обучающимися, создавать непринужденную, комфортную обстановку на занятии, проявлять эмпатию и толерантность [5, с. 151].

Подчеркнем, как важно обращать пристальное внимание на отбор и распределение учебного материала, создание и поддержание благоприятного психологического микроклимата и на занятии, и после него. Учителю английского языка, работающему на начальном этапе, нужно регулярно практиковать смену учебной деятельности, разнообразие видов деятельности, проведение физкультминуток, релаксации во время восприятия песен и сказок. Необходимо менять тембральную окраску голоса, выступая в роли сказочных персонажей, т.к. монотонный тембр также приводит к скуке и усталости от занятия. Рекомендуется надевать маски и другие детали костюма, изображающего сказочного персонажа для полного погружения детей в игровую обстановку. Все перечисленное дает возможность использовать все необходимые средства, способствующие здоровьесбережению.

Все задания на основе здоровьесберегающих технологий предполагают в первую очередь выполнение речевых упражнений, позволяющих избежать однообразия действий и предотвратить умственную утомляемость учащихся. Введение и тренировка новой грамматической структуры должно осуществляться в виде познавательной игры по открытию новых для

школьников языковых закономерностей, будить интерес и обеспечивать когнитивное развитие обучающихся [6].

Сказочный контекст при введении новой грамматики решает две задачи: дети становятся заинтересованными в новом материале, и сама грамматическая структура дается им в понятном и удобном виде. Это могут быть «секреты» английского произношения, разговор с попугаем, говорящим с английским акцентом, проблемные истории о предлогах и артиклях, путешествия в страну «Глаголию» и пр.. Занятия, построенные на основе таких форм не противоречат природным закономерностям развития ребенка, а, наоборот, являются гармоничным, природосообразным средством обучения. Смена видов учебной деятельности: от устной речи к письменной, применение стихотворных текстов, загадок, джазовок в обучении аспектам языка: фонетике, лексике и грамматике на элементарном уровне, когда дети очень подвижны и одновременно легко утомляются от однообразия выполняемых учебных действий, являются необходимым условием повышения эффективности обучения и гигиенического воспитания школьников.

Очевидно, что семантизация новых слов должна реализовываться в игровой форме с использованием активного движения. Дети с удовольствием многократно повторяют новые слова в игровой обстановке. Положительно то, что они не утомляются, т.к. у них есть игровой мотив и игровая цель, которую они стремятся достигнуть. Упор здесь делается на непроизвольное запоминание, что очень ценно для образовательного процесса, т.к. спонтанное запоминание обуславливает прочность и гибкость формируемого языкового навыка. При восприятии и воспроизведении диалогических текстов ученики интенсивно двигаются, то есть они не просто имитируют разговор, а показывают его, используя различные жесты, позы, мимику. Делая это, они стараются передать в своей речи особенности изображаемого героя. Применение динамических игр стимулирует у учащихся формирование коммуникативных навыков, готовности к двигательной активности, концентрации внимания, развитию творческого воображения, а также познавательных и языковых способностей.

В начальной школе целесообразно использовать на уроках игрушки и картинки, школьники вводят их в качестве постоянных персонажей в свои игры, совершают с ними различные действия, наделяют их чертами характера, и все это способствует развитию различных видов памяти: образной, ассоциативной, словесно-логической. Полезно снабжать детей, участвующих в разговоре, различными предметами: игрушечным телефоном (если это телефонный разговор), воссоздавать обстановку магазина при работе над темой «Покупки», попросить обставить игрушечной мебелью комнаты в квартире. Разговор с куклой, которую надо одеть по погоде, либо отвести на учебу и узнать о её школьных успехах, помогает ребенку осваивать и новые слова по теме, и приобретать новые личностные качества, такие как организованность, ответственность, способность к взаимовыручке.

Элементы театрализации, симуляции и ролевые игры сказочного содержания являются эффективным способом снятия психоэмоциональных

перегрузок на занятии. Дети с удовольствием перевоплощаются в своих героев, говорят от их имени, совершают поступки, объясняют свое поведение. Тренируемый материал перестает быть скучным, а, напротив, становится необходимым для выполнения игровой цели и лучше усваивается в этом случае. Кроме того, дети приобретают новые личностные черты. Так, дети с радостью ставят театральные постановки к праздничным датам календаря и другим значимым событиям. Фонетические зарядки, песни, приемы музыкального воздействия, дыхательные приемы, сказки, зарядки для глаз, хромотерапия и различные игры способствуют минимизации стрессообразующих факторов, природосообразной организации учебного процесса, поддержанию интереса школьников к предмету и творческой атмосферы на уроке иностранного языка [3; 8].

Таким образом, высокая эффективность занятий достигается благодаря умению применить различные комплексы здоровьесберегающих упражнений в процессе обучения иностранному языку. Учет психолого-физиологических особенностей детей и правильно организованное занятие по иностранному языку способствует укреплению мотивации к изучению предмета, удовлетворению школьников полученными знаниями.

Список используемых источников и литературы

1. Ariyan M.A., Pavlova L.V. An English Language Textbook : A Friend Or A Foe. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Т.907. С.83-90.
2. Заезкова М.А. Здоровьесберегающие упражнения на уроке иностранного языка в начальной школе // Иностранные языки в школе. 2014. № 6. С.33–35.
3. Павлова Л.В. Продуктивные личностно развивающие технологии иноязычного образования в контексте реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. С. 90.
4. Павлова Л.В. Структура и содержание гуманитарной культуры личности // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 145-153.
5. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L. Developing students' cognition culture for successful foreign language learning / SHS Web of Conferences. 2018. Т.50. С. 01128.
6. Петров О.В. Здоровьесберегающая деятельность в школе // Воспитание школьников. – 2005. – №2 – С.19–22.
7. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : М.: Просвещение, 2000. - 232 с.
8. Смирнов Н.К. Анализ проведения урока с позиций здоровьесбережения // Практика. – 2005. – №8. – С.47–51.

© Л.В. Павлова, А.Р. Мухаметшина, 2020-10

Е.С. Расторгуева

*МУД ДО «Центр повышения квалификации и
информационно-методической работы»,
г. Магнитогорск*

Н.И. Левшина

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

КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

***Аннотация.** В статье описаны особенности деятельности консультационного центра как эффективной формы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по вопросам здоровьесбережения. Уточняется содержание методической, психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям (законным представителям) в контексте данной темы.*

***Ключевые слова:** здоровьесбережение, консультационный центр, взаимодействие с семьей.*

**E.S. Rastorgueva,
N.I. Levshina**

CONSULTATION CENTER AS AN EFFECTIVE FORM INTERACTIONS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND THE FAMILY ON HEALTH SAVING

***Abstract.** The article describes the features of the activity of the consulting center as an effective form of interaction between the preschool educational organization and the family on the issues of health preservation. The content of methodological, psychological, pedagogical, diagnostic, and advisory assistance to parents (legal representatives) in the context of this topic is specified.*

***Keywords:** health preservation, counseling center, family interaction.*

Каждый родитель сегодня желает видеть своего ребенка здоровым, успешным, социально адаптированным. Сохранение и укрепление здоровья детей является одной и приоритетной задач дошкольного образования. Организация эффективного взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников может способствовать решению задач здоровьесбережения.

Большинством родителей сегодня осознается важность здоровьесбережения ребенка раннего и дошкольного возраста [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Но при этом родители (законные представители) обучающихся нередко испытывают затруднения различного рода. Существует и проблема низкой мотивации, незначительной степени участия родителей в решении задач здоровьесбережения ребенка. Наряду с этим явным сегодня становится противоречие между широкой доступностью различных информационных источников о воспитании и развитии детей и недостаточной психолого-педагогической осведомленностью родителей. Очевидно, что в современных условиях семья нуждается в квалифицированной помощи и поддержке.

Одним из способов преодоления данных несоответствий может стать создание консультационного центра (далее – КЦ) на базе дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), в рамках деятельности которого родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста, в том числе с детьми до трех лет, может быть оказана методическая, психолого-педагогическая, диагностическая, консультативная помощь со стороны квалифицированных специалистов.

Основной целью деятельности КЦ является «создание условий для повышения компетентности родителей в вопросах образования и воспитания, в том числе для раннего развития детей в возрасте до трех лет». Проблемы здоровьесбережения в данном случае могут представлять приоритетную тематику оказания консультационных услуг [4].

В данном случае содержание консультаций может включать вопросы необходимости организации деятельности по сохранению и укреплению здоровья дошкольников в условиях семьи, обогащения физического и психического здоровья детей, использования здоровьесберегающих технологий, рациональной организации жизнедеятельности (режима дня, режима питания, сна и прочее), здорового образа жизни семьи в целом.

Отметим, что консультативная помощь в рамках деятельности КЦ может быть оказана не только родителям (законным представителям), дети которых посещают ДОО. КЦ как эффективная форма взаимодействия ДОО и семьи, обеспечит создание условий для получения консультативной помощи различными категориями родителей (законных представителей):

- родителями, испытывающими трудности в воспитании, образовании детей дошкольного возраста;
- родителями детей, не посещающих ДОО;
- родителями, обеспечивающими получение детьми дошкольного образования в форме семейного воспитания;
- гражданами, желающими принять на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей;
- родителями детей с ОВЗ, инвалидностью;
- родителями детей, имеющих различные отклонения в поведении, развитии, социализации, в том числе вторичного характера, обусловленных несоответствием требований среды реальным потребностям ребенка.

В работах Н.И. Левшиной, Л.Н. Санниковой, С.Н. Юревич подробно раскрыты теоретические и практические основы деятельности КЦ, компоненты и содержательные аспекты деятельности КЦ в условиях ДОО, а также описаны этапы организации деятельности КЦ на базе ДОО, предложены критерии оценки эффективности деятельности КЦ [3].

Принимая во внимание взгляды данных авторов, а также с учетом рассмотрения КЦ как эффективной формы взаимодействия ДОО и семьи в современных условиях, считаем необходимым остановиться на некоторых особенностях деятельности КЦ, подробно изложенных в нормативных документах [4].

Правом на получение консультативной помощи на безвозмездной основе могут воспользоваться родители (законные представители) обучающихся, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования. Получение консультативной помощи другими категориями родителей возможно на платной основе.

При организации деятельности КЦ единицей услуги следует считать однократную индивидуальную консультацию родителя (законного представителя) ребенка. Консультация – устная коммуникация в виде ответов на вопросы по актуальной для родителя проблеме. Рекомендуется предусмотреть возможность оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) в дистанционном режиме.

Консультирование в дистанционном режиме в условиях цифровой трансформации общества может обеспечиваться посредством организации стендового, онлайн консультирования, проведения вебинаров, онлайн тренингов, организации видеоуроков, а также дистанционного консультирования на официальном сайте ДОО через создание «виртуальной приемной», с использованием различных сервисов для организации удаленной конференц-связи, социальных сетей.

Непосредственное взаимодействие с детьми в рамках консультации не предполагается. Необходимо обеспечить создание условий для кратковременного пребывания ребенка на время получения родителем (законным представителем) услуги и присмотра за детьми дошкольного возраста, в том числе детьми до трех лет.

Необходимо обеспечить получение родителями (законными представителями) методической, психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи.

При оказании услуг возможно привлечение специалистов других организаций, направление деятельности и компетенция которых соответствует актуальному запросу родителей. В данном случае существенно возрастает доступность и качество оказываемых услуг.

Специалист КЦ, оказывающий услуги, должен обладать соответствующими знаниями, навыками, компетенциями, иметь соответствующее образование. Рекомендуется получение специалистами КЦ дополнительного профессионального образования по вопросам оказания услуг.

В связи с этим, особую актуальность приобретает профессиональная компетентность педагогических работников ДОО в вопросах технологии консультирования. На наш взгляд, специалист, оказывающий консультативную услугу, должен обладать сформированными представлениями об условиях оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста, в том числе с детьми до трех лет: нормативно-правовых основах оказания консультативной помощи; требованиях к организации оказания консультативной помощи; требованиях к специалистам, осуществляющим оказание консультативной помощи. Владеть технологией консультирования родителей (законных представителей): понимать сущность, виды и принципы консультирования; освоить процедуру консультирования; методами и приемами консультирования. Владеть содержанием и практикой оказания методической, психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста, в том числе с детьми до трех лет.

В ходе оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) в рамках деятельности КЦ необходимо помнить о том, что консультация – это, в общем смысле, информационная помощь родителям, а не принятие решений и выполнение конкретных действий за родителя. Выполнение этого важного условия обеспечит высокую эффективность и результативность оказания консультативной помощи, формирование у родителей осознанного отношения к обозначенным ими затруднениям в воспитании и развитии ребенка, организации здоровьесберегающей деятельности.

Еще одним важным преимуществом КЦ как формы взаимодействия ДОО и семьи является возможность планирования направленности и содержания консультаций на основе предварительного изучения запроса родителей. Это также повышает эффективность оказания консультативной помощи родителям.

Перейдем к уточнению содержания методической, психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям (законным представителям) в аспекте решения здоровьесбережения воспитанников. Так, методическая помощь включает выработку рекомендаций по использованию в оздоровлении дошкольника учебно-методических пособий и дидактических материалов с учетом особенностей возраста и индивидуального развития ребенка. Психолого-педагогическая помощь предполагает конкретные рекомендации по возникшим у родителей вопросам относительно здоровьесбережения ребенка-дошкольника, направлена на выявление потенциальных возможностей здоровья ребенка, создание психолого-педагогических условий для гармоничного психического и социального развития ребенка. Оказание диагностической помощи, в свою очередь, направлена на выявление затруднений родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста в решении задач здоровьесбережения. И консультативная помощь направлена на создание необходимого информационного и мотивационного поля психолого-педагогической помощи, активное включение родителей в целенаправленный

развивающий процесс, получение родителями необходимой информации, объем и формат которой определяются тематикой запроса [5].

На основе критериев оценки результативности деятельности КЦ, предложенными Н.И. Левшиной и другими, считаем возможным наметить следующие наиболее значимые достижения деятельности КЦ: своевременное и качественное представление информации по актуальным запросам родителей, в том числе по вопросам здоровьесбережения, повышение их психолого-педагогической компетентности, повышение уровня осознанности и эффективности взаимодействия родителей и детей [3].

Таким образом, КЦ может стать действительно эффективной формой взаимодействия ДОО и семьи по вопросам здоровьесбережения, обеспечить повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей). Для ДОО создание и функционирование КЦ открывает новые возможности выстраивания партнерских отношений, что станет основой для взаимодействия с семьями воспитанников совершенного нового качества.

Список используемых источников и литературы

1. Власова Л.В. Современные подходы к взаимодействию дошкольного учреждения и семьи // Мир детства и образование: сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С. 113-116.

2. Камышева О.В. Формы работы по повышению воспитательного потенциала семьи в процессе взаимодействия с дошкольными образовательными учреждениями // Мир детства и образование: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. С. 303-306.

3. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования // Дошкольное воспитание. 2018. №6. С. 4-11.

4. Методические рекомендации по оказанию методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования (утв. Минпросвещением России 31.05.2019 N МР-78/02вн) [Электронный ресурс]: // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_330475/.

5. Тарасова Н.В. Модели организации деятельности консультационных центров по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям с детьми от 0 до 3 лет, преимущественно не посещающих дошкольную образовательную организацию [Электронный ресурс]: // Режим доступа: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/konsult_centry/tarasova_tez.pdf

© Е.С. Расторгуева, Н.И. Левшина, 2020-10

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В этой статье проведено исследование реализации технологии здоровьесбережения в условиях дистанционного обучения детей младшего школьного возраста в связи с эпидемией COVID19. В новой реалии изменился режим школьников, учебные нагрузки, досуг все чаще отдается просмотру видеофильмов и компьютерным играм, что приводит к гиподинамии, нарушениям осанки и зрения, к увеличению веса и возникновению заболеваний.

Ключевые слова: здоровье, дистанционное обучение, «Здоровьесбережение», дети младшего школьного возраста, самосохранение, технология

G. Suvorova

DISTANCE LEARNING AS A TECHNOLOGY OF HEALTH SAVING OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. In this paper, a study of the implementation of health-saving technology in the conditions of distance education of primary school children in connection with the COVID19 epidemic is conducted. In the new reality, the regime of school children has changed, educational loads, leisure is increasingly given to watching videos and computer games, which leads to hypodynamia, impaired posture and vision, weight gain and the emergence of diseases..

Keywords: health, e-learning, "Health care", children of primary school age, self-preservation, technology

Для исследования реализации технологии «Здоровьесбережения» в условиях дистанционного обучения детей младшего школьного возраста в связи с эпидемией COVID-19 определены основные понятия, закономерности, методы, действия. Дистанционное обучение - взаимодействие учащихся и учителей происходит при помощи ИТК сети. Во время карантина можно проводить занятия учащимся младших классов в сервис «Яндекс. Учебник». На портале собрано более тридцати пяти тысяч заданий по русскому языку и математике различного уровня сложности.

Для учителей есть ресурс «ЯКласс», с помощью которого они смогут проверить, успешно ли школьники усвоили материал. На сайте Леснополянской НШ им. К.Д. Ушинского, Ярославского района есть обращение к родителям во время карантина, «что нужно успокоиться: чем спокойнее взрослые, тем мягче и спокойнее ситуацию воспринимают дети». «При разговоре с детьми сосредоточьтесь на мерах предосторожности -

расскажите, как необходимо действовать, чтобы не заболеть». Но как построить занятия с ребенком на дому и насколько это вообще реально – организовать берегающую здоровье учебную деятельность?

Обратная связь с родителями, с детьми выявила, что не учтены все возможности для успешного обучения во время карантина. Из интервью с молодыми родителями становится ясным, есть много несогласований в новой форме обучения, у родителей вызывает страх, когда нет выполнения детьми в срок заданий, дети младшего школьного возраста не имеют навыков самостоятельно заниматься, от детей звучит призыв, нужна реальная школа, а не дистанционная.

Дистанционное обучение предполагает иные средства, технологии, организационные формы обучения, иную форму взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой. Вместе с тем как любая форма обучения, она имеет тот же компонентный состав: цели, обусловленные социальным заказом для всех форм обучения; содержание, также во многом определенное действующими программами для конкретного типа учебного заведения, методы, организационные формы, средства обучения.

Дистанционное обучение необходимо различать как систему и как процесс. Наличие эффективной обратной связи позволяющей ученику получать информацию о правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию. Первая модель - обучение по типу экстерната (от лат. *externus* — посторонний), обучение и форма аттестации, которая предполагает самостоятельное изучение общеобразовательных программ основного общего, среднего (полного) общего имеет преимущества, а также сокращение сроков обучения.

Эффективность дистанционного обучения напрямую зависит от тех преподавателей, кто ведет работу с учащимися в Интернете. Это должны быть преподаватели с универсальной подготовкой: владеющие современными педагогическими и информационными технологиями, психологически готовые к работе с учащимися в новой учебно-познавательной сетевой среде.

Не решен так же вопрос организации и проведения оценки знаний «дистанционных» учащихся. При реализации дистанционного обучения есть отрицательные тенденции - это информационное перенасыщение человека (проблема экологически чистой информационной среды), с одной стороны, и эпидемию гиподинамии, с другой [6, с.133 -134].

Самосохранение человека предполагает сохранение психического здоровья, субъектной целостности, обеспечивающей преодолению проблем жизнедеятельности, что рассматривается как фактор психологической безопасности. От того, какой образ жизни ведет личность в среде, зависит ее психологическая безопасность. Любые изменения для личности являются стрессом, обозначающим необходимость выбора среды обитания и образа жизни [7, с. 15].

Возникает противоречие, когда дети младшего школьного учатся правильно распределять своё время, взаимодействовать с коллективом, общаясь с большим количеством сверстников и преподавательским составом, но

начинают меньше двигаться, их основные нагрузки связаны теперь с умственной деятельностью, но по-прежнему остаётся потребность в игровой деятельности [1, с. 243-244].

Цель педагогической (образовательной) технологии - достижение того или иного образовательного результата в обучении, воспитании, развитии. Здоровьесбережение же не может, по определению, выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из задач достижения главной цели [4, с. 65].

По определению В.В. Серикова, технология в любой сфере - это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы, построенная в соответствии с логикой развития этой сферы, обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям. Одна из проблем, которая всякий раз возникает, когда речь идет о личностной ориентации образования, состоит в осмыслении самой сути этой проблемы. Во все времена возникало сомнение в том, что, поставив своей целью образовать человеческую личность, образование занималось именно этим, а не какой-то другой функцией. И не без основания, ибо всегда происходила редукция образования к вещным, функциональным, частным вопросам человеческого бытия [5, с.3].

Педагогические технологии позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, содержанию обучения различной сложности, специфическим особенностям каждого учебного заведения [8, с.52].

Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей личности: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. Таким образом, сберегающие здоровье технологии - это образовательные технологии, удовлетворяющие основным критериям: для чего? - однозначное и строгое определение целей обучения; что? - структура содержания; как? - оптимальная организация учебного процесса; с помощью чего? - методы, приемы и средства обучения; кто? - реальный уровень квалификации учителя; так ли это? - объективные методы оценки результатов обучения.

Начальная школа считается адаптационным периодом к образовательному процессу в целом, что требует от ребенка определенного уровня психологического и физиологического развития. Формирование адаптационных способностей детей и создание образовательного пространства в здоровьесберегающем образовательном процессе является приоритетной задачей. Здоровьесберегающие технологии, вошедшие в практику общего образования, положительно отражаются на функциональном состоянии организма детей [Безруких, 2004; Митаева; Смирнов, 2006].

Вопросы о неблагополучии в здоровье детей стали предметом пристального внимания в конце 60 – начале 70-х годов XX века. Во многих медицинских, педагогических и психологических публикациях стали активно обсуждаться факты, свидетельствующие о серьезных проблемах здоровья детей дошкольного и, прежде всего, школьного возраста [3, с. 5].

Целенаправленная организация деятельности возможна только при наличии четких представлений о сущности категории «здоровье». Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике образовательного процесса, может быть представлена в трёх группах: технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса; технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников; разнообразные психолого-педагогические технологии, показывающие, как решается задача сохранения здоровья учителя и учеников. Технологии должны удовлетворять следующим принципам: непрерывность и преемственность; субъект - субъектные взаимоотношения - учащийся является непосредственным участником мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах; соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся; комплексный, междисциплинарный подход и единство в действиях педагогов, психологов и врачей; «успех порождает успех» акцент делается только на «хорошее»; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки; активность — активное включение, что снижает риск переутомления.

Технология «Здоровьесбережение» обращена на выполнение домашнего задания, что должно нормироваться продолжительностью выполнения домашних заданий: для детей младшего школьного возраста 2-3 классов - до 1,5 часа, для 4-5 классов - до 2 часов. Для создания условий полноценного отдыха детей следует минимизировать объем домашних заданий на каникулы и выходные дни. Исследуем реализацию здоровьесберегающих технологий для детей младшего школьного возраста города Ярославля. Так введён интегративный подход к созданию сберегающей здоровье среды в МОУ СШ № 5 г. Ярославля, который даёт защищённость, повышает развитие способностей, конгруэнтность общения. Формирование у родителей мотивации модерации (приведение в равновесие) здорового образа жизни в сберегающем здоровье пространстве в МОУ СШ №3 г. Ярославля является стержнем работы школы.

Следует отметить, что реализация технологии здоровьесбережения в условиях дистанционного обучения в связи с эпидемией COVID-19 происходит не свободно и легко у большинства детей младшего школьного возраста, особенно, где старшее поколение находится на самоизоляции от них. Многие дети младшего школьного возраста не справляются с объёмом домашних заданий, «бунтуют», исполняют их под большим нажимом родителей. Поэтому со стороны педагогов необходимо формировать культуру дистанционного обучения, развивать ИКТ компетентности, личностный и деловой потенциал. Отмечены положительные стороны дистанционного обучения со стороны учащихся повышается уровень компьютерной грамотности в организационном и учебном действии. Включение элементов оздоровительной направленности, осуществление контроля над состоянием здоровья, охраны зрения, упражнения по сохранению осанки во время фазы устойчивого снижения

работоспособности. Соблюдение темп - ритма работы, эмоциональная поддержка настроения [2, с. 134-138].

Здоровьесбережение, особенно детей младшего школьного возраста является одной из задач достижения эффективного образования. Таким образом, успешность учебного процесса требует совершенствования и реализации технологий дистанционного обучения, освоение культуры дистанционного обучения, организационных и педагогических условий с позиций сохранения здоровья всех его участников. Дистанционное обучение должно стать технологией сбережения здоровья.

Список используемых источников и литературы

1. Апетян М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника / М. К. Апетян. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2014. - № 14 (73). - С. 243-244. - URL: <https://moluch.ru/archive/73/12457/> (дата обращения: 15.05.2020).

2. Городецкая Н.И. Дистанционное обучение: здоровьесберегающий аспект. – Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова . 2008, Т.14. с 134-138. - <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-zdoroviesberegayuschiy-aspekt/viewer> (дата обращения: 15.05.2020).

3. Поляшова, Н.В. Психологические основы здоровьесберегающего образовательного процесса в начальной школе: учеб.пособие [Электронный ресурс] / И.А. Новикова, И.Г. Маракушина, Н.В. Поляшова.- Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2012 .- 148 с. - ISBN 978-5-261-00737-1.- Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/531368>
[https://search.rsl.ru/ru/search#q=contents%3A\(здоровьесберегающие%20технологии%20в%20начальной%20школе\)](https://search.rsl.ru/ru/search#q=contents%3A(здоровьесберегающие%20технологии%20в%20начальной%20школе)) (дата обращения 15.05.2020 г.).

4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2006. – 320с.<http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:85995/Source:default>(дата обращения 15.05.2020 г.)

5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. — 272 с.http://pedlib.ru/Books/1/0157/1_0157-1.shtml (дата обращения 15.05.2020 г.).

6. Суворова Г.М. Информационная безопасность [Электронный ресурс]: учебное пособие / Г.М. Суворова. – Саратов : Вузовское образование, 2019. 214 с.

7. Суворова Г.М. Психологические основы безопасности [Текст]: Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 178 с.

8. Суворова Г.М., Горичева В.Д. Методическое руководство к изучению курса «Теория и методика обучения основам безопасности жизнедеятельности: Ярославль: Изд-во ЯГПУ 2006. 150 с.

© Г.М. Суворова, 2020-10

ГБОУ школа №46
Центр реабилитации и милосердия
Ресурсный Центр общего образования
для лиц с расстройством аутистического спектра
г. Санкт-Петербург

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Статья предлагает короткий обзор зарубежных инновационных здоровьесберегающих технологий, нейробиологическое обоснование телесно-ориентированных практик и практическое применение авторской методики цигун массажа.

Ключевые слова: сенсорные нарушения, C-тактильные волокна, СТ афферентация, цигун массаж.

N.V. Tsydenova

APPLICATION OF INNOVATIVE HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article offers a short overview of foreign innovative health-preserving technologies, the neurobiological substantiation of body-oriented practices and the practical application of the author's method of qigong massage.

Keywords: sensory disturbances, C-tactile fibers, ST afferentation, qigong massage.

Во всем мире наблюдается рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). К настоящему времени, по оценкам ВОЗ, 1 ребенок из 160 детей в мире страдает РАС. Ежегодно прирост заболеваемости составляет 10-13%. Так же приходится констатировать, что на сегодняшний день нет однозначного дифференцированного подхода с медицинской точки зрения, что актуализирует необходимость поиска немедикаментозных способов компенсации проявлений болезни. Одновременно с этим проблема РАС должна рассматриваться не только как клиническая картина, но и как психолого-педагогическая проблема, так как ребенок аутист предполагает сопровождение его не только родителями, но и специалистами: логопедами, дефектологами, нейропсихологами длительное время.

Аутизм – психическое расстройство, которое имеет комплексный характер как в отношении факторов его происхождения, так и в отношении симптоматики. В зависимости от особенностей этиологии и патогенеза аутизма формируется специфика проведения коррекционных мероприятий. Нейродизонтогенетическая основа расстройства обуславливает коррекцию первичных нарушений, поскольку первичные нарушения являются основанием для развития сопутствующих отклонений.

Наиболее распространенное описание симптоматики аутизма включает:

1. Нарушения эмоционально-волевой сферы, что выражается в эмоциональной недостаточности или незрелости, отсутствии потребности в установлении контактов с окружающими, замкнутости в себе. Сюда же можно отнести невозможность вычлнить себя как субъекта, проблемы с самоосознаванием.

2. Нарушения речевого развития проявляющееся, как правило, явлениями эхолалии, то есть отсутствием смысловой соотнесенности речи и обращенности к собеседнику. Речь носит скандированный, рифмованный характер. В большинстве случаев речь отсутствует совсем.

3. Особенности поведения, что выражается в стереотипности движений, привычек, интересов. Также характерными признаками аутизма являются повышенная тревожность, агрессия и аутоагрессия, неконтролируемые истерики, нарушения сна и питания, проблемы с генерализацией навыков, синдром дефицита внимания и гиперактивности, сенсорные аномалии.

Одной из первичных нарушений, являющейся причиной данных симптомов, является дисфункция сенсорных систем. Теория А.Р. Лурия о трёх функциональных блоках мозга и учение Л.С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов позволяют использовать концепцию метода замещающего онтогенеза при задержке психического развития у детей.

В качестве основополагающего в методе замещающего онтогенеза выступает принцип соотнесения актуального статуса ребёнка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены.

Воздействие на сенсомоторный уровень с учётом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций (ВПФ). Так как он является базовым для дальнейшего развития ВПФ, в начале коррекционного процесса предпочтение отдаётся двигательным и тактильным методам, которые активизируют, восстанавливают и пристраивают взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности.

Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность извне таких психических функций, как, например: эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т.д.

За последние 30 лет научных исследований нейробиологами было доказано существование второй, структурно и функционально обособленной системы кожной механорецепции. Эта система состоит из кожных немиелинизированных нервных волокон типа С (Стактильных или СТ-афферентов), оптимальным образом активирующихся в ответ на легкие медленные прикосновения, связанные с положительными эмоциональными ощущениями [1, 2, 3].

В отличие от высокопроводных миелинизированных α - и β -волокон, отвечающих за распознавание внешнего стимула (скольжение, вибрация, текстура), С-волокна отличаются низкой скоростью проведения импульса и отвечают за ощущения всей кожей. Иннервируются не только соматосенсорная кора мозга, но и области, связанные с эмоциями. Биохимически в систему их передачи вовлечены несколько очень важных веществ: эндогенные опиоиды, окситоцин, серотонин.

Недавние исследования Луиза Сильва (2005-2016) показали, что у аутистов нарушено эмоциональное (чувственное) восприятие прикосновений. В частности, было обнаружено, что у детей младшего возраста с РАС отсутствует почти половина С-тактильных волокон [4]. Возникла гипотеза, что недоразвитие СТ проводящей системы и лежит в основе того, что у аутистов нет потребности в социальных контактах.

СТ-афферентация активизируется при определенных характеристиках тактильного воздействия:

- 1) преимущественно волосистая часть кожи (кроме ладоней и пяток);
- 2) скорость движений от 3-10 см/сек;
- 3) сила давления от 0,2-2 Н/кв.м.

Примечателен тот факт, что в дальнейших многократных и продолжительных исследованиях Луиза Сильва использовала применение протокола QST массажа (сенсорный цигун массаж) на маленьких детях с РАС и в результате получила превосходные результаты [5, 6].

После пяти месяцев лечения сенсорные проблемы улучшились на 38%, сенсорность тактильная улучшилась на 49%, аутичное поведение снизилось на 32%, улучшились социальные навыки, и дети стали более ласковыми, увеличилась восприимчивость коммуникаций, выразительность речи, уровень родительского стресса снизился на 44%.

После двух лет лечения 100% восстановление осязания, среднее снижение тяжести аутизма составило 44%, более 50% высокофункциональных детей вышли из аутистического спектра.

Протокол QST массажа, применяемый в вышеуказанных исследованиях представляет собой ежедневный 15 минутный массаж, выполняемый родителями под наблюдением инструктора в течение 2-х месяцев и далее самостоятельно не менее 2х лет.

Нужно отметить, что цигун массаж отличается простотой и немногочисленностью приемов, а также концентрацией внимания и осознанностью. Большее значение при коррекции аутистов имеет область воздействия и направление движений. Согласно концепции китайской

медицины, психические заболевания возникают вследствие застоя энергии в районе «отверстий» органов чувств. С помощью несложных массажных движений психическое перенапряжение снимается. В диаде «родитель-ребенок» особое значение приобретает эмоциональная близость, укрепление доверительных отношений и эмпатии, что для ребенка с РАС очень важно.

Наше собственное исследование влияния цигун массажа на показатели педагогического наблюдения проводилось в течение 2-х лет на базе ГБОУ №46 Центр Реабилитации и милосердия (ресурсный центр общего образования детей с РАС).

Экспериментальная группа состояла из 9 детей в возрасте от 7 – 10 лет. Основным диагнозом обучающихся являлось расстройство аутистического спектра разной степени тяжести. Сопутствующие отклонения наблюдались практически у всех испытуемых: задержка психо-речевого, психо-моторного развития, СДВГ. Часто у детей вследствие сенсорной перегрузки отмечались истерики, усиленная аутостимуляция, агрессия и тревожность. Сенсорный массаж проводился в течение 10-15 минут 3 раза в неделю во время коррекционно-образовательного процесса как здоровьесберегающая технология, а также во время приступов и истерик.

Методика массажа разрабатывалась в соответствии с методическими рекомендациями специалистов по цигун массажу, а также с учетом практического опыта автора. В область воздействия массажа цигун входили:

- 1) теменная часть головы;
- 2) ушная область головы (ушная раковина и заушная поверхность);
- 3) верхние конечности и кисти (пальцы) рук.

В результате исследований выявились значительные положительные изменения в психо-эмоциональном, поведенческом, психофизическом аспектах развития детей.

У 3-х детей, у кого отмечались регулярные истерики (100%), истерики прекратились совсем (на занятиях).

У 6-х детей из всей выборки появились эмоциональная вовлеченность, контактность с исследователем (66,6%).

У 2-х детей с ярко выраженным СДВГ проявления гиперактивности уменьшились, что выражалось в усидчивости и увеличении времени удержания внимания (100%).

У 1 ребенка из всей выборки уменьшилась пищевая избирательность, появился аппетит (11,1%).

У 6-ти детей из всей выборки начались социальные взаимодействия со сверстниками, что выражалось в совместных играх, проявлении чувства юмора (66,6%).

В целом, у всех детей к концу исследований улучшились когнитивно-познавательные способности: память, воображение, мышление.

В будущем планируется провести полномасштабное исследование влияния цигун массажа на маленьких детях (дошкольного возраста), так как возраст от 3 до 7 лет наиболее оправдан физиологически для абилитации и коррекции детей с отклонениями в развитии, в том числе РАС. Предполагается,

что эффект от массажа и динамика развития будут еще более ярковыраженными.

Список используемых источников и литературы

1. Vallbo, A.B., Olausson, H., and Wessberg, J. (1999). Unmyelinated afferents constitute a second system coding tactile stimuli of the human hairy skin. *J. Neurophysiol.* 81, 2753–2763.

2. Vallbo, A.B., Olausson, H., Wessberg, J., and Norrsell, U. A system of unmyelinated afferents for innocuous mechanoreception in the human skin. *Brain Res.* 1993. 628, 301–304.

3. Löken LS, Wessberg J, Morrison I, McGlone F, Olausson H. Coding of pleasant touch by unmyelinated afferents in humans, *Nature Neuroscience* 2009, 12(5), 547 PubMed MID: 19363489.

4. Silva LMT, Schalock M, Gabrielsen KR, Gretchen HD (2016) One- And Two-year Outcomes of Treating Preschool Children with Autism with a Qigong Massage Protocol: An Observational Follow-along Study. *AlternInteg Med* 5: 216. doi:10.4172/2327-5162.1000216 URL: <https://www.hilarispublisher.com/open-access/one-and-two-year-outcomes-of-treating-preschool-children-with-autism-with-a-qigong-massage-protocol-an-observational-followalong-st-2327-5162-1000216.pdf> (датаобращения 12.10.2020).

5. Louisa M.T. Silva, Mark Schalock, Kristen Gabrielsen, Gretchen Horton-Dunbar. QST Massage for 6-12 Year Olds with Autism Spectrum Disorder: An Extension Study. URL: http://5c2cabd466efc6790a0a6728e7c952118b70f16620a9fc754159.r37.cf1.rackcdn.com/cms/Qigong_6-12_Year_Olds_4420.pdf (дата обращения 12.10.2020).

6. Silva L, Schalock M (2016) First Skin Biopsy Reports in Children with Autism Show Loss of C-Tactile Fibers. *J NeurolDisord* 4: 262. doi:10.4172/2329-6895.1000262 URL: <https://www.hilarispublisher.com/open-access/first-skin-biopsy-reports-in-children-with-autism-show-loss-of-ctactilefibers-2329-6895-1000262.pdf> (датаобращения 12.10.2020).

© Н.В. Цыденова, 2020-10

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

Руководители - доцент, канд. пед. наук Т.Г. Неретина,
доцент, канд. пед. наук И.А. Кувшинова

УДК 376

**Н.А. Шепилова,
З.Р. Алеева**

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

СПЕЦИФИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

***Аннотация.** В статье раскрывается характеристика детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Даются определения понятий «дети с особенностями развития», «дети с ограниченными возможностями», «дети с ограниченными возможностями здоровья». Рассматриваются причины и классификация нарушений у детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** дети с особенностями развития, дети с ограниченными возможностями, особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, дошкольники.*

**N.A. Shepilova,
Z.R. Aleeva**

SPECIFICS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.** The article describes the characteristics of preschool children with disabilities. Definitions of the concepts "children with special needs", "children with disabilities", "children with disabilities" are given. The causes and classification of disorders in preschool children are considered.*

Keywords: *children with special needs, children with disabilities, especially children with disabilities, preschoolers.*

В настоящее время все чаще проявляется такая тенденция в социуме как низкий уровень здоровья детей, возрастает количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Значимость ценности здоровья в период дошкольного возраста, его сохранению «подчеркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, так в пункте 1.6. первоочередной задачей является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей» [4, с. 232].

В связи с этим «на первый план выходит понимание абсолютной ценности здоровья, потому что оно определяет все сферы жизни человека, такие как общение, познание, предметную деятельность, игру» и т.п. [5, с. 29].

Особенно распространенными в современных психолого-педагогических и медико-социальных источниках являются термины «дети с особенностями развития» и «дети с ограниченными возможностями».

Появление понятия «дети с особенностями развития» основано на абстрагировании от человека - конкретного индивида с некоторыми особенностями, присущими только ему, от особенного человека (тогда как говоря об отклонениях отталкиваются от нормы, а понятие нормы в некоторых случаях условно и относительно). Данные понятия, кроме этого, определяют личностно-ориентированное направление помощи дошкольникам, при которой особенности могут перерасти в своеобразие и неповторимость конкретного человека. Дети с особенностями развития – такие дети, которые имеют значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания [3].

Термин «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию людей, жизнедеятельность которых определяется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным [1].

По мнению Т.В. Егоровой «дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания» [3, с. 24].

Дошкольники с особенностями в развитии ограничены в доступных их здоровым сверстникам каналах получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, такие дети, как правило, затруднены в приобретении социокультурного опыта. Такие дошкольники ограничены и в предметно-практической деятельности, в игровой

деятельности, а это отрицательно отражается на развитии высших психических функций и личности в целом.

Нарушение в развитии может возникнуть внезапно после несчастного случая, болезни, может развиваться и усиливаться на протяжении длительного времени, например, вследствие воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды, вследствие длительно текущего хронического заболевания. Недостаток может быть ликвидирован (полностью или частично) медицинскими и (или) психолого-педагогическими, социальными средствами или уменьшаться в своем проявлении [3, с. 34].

Говоря о классификации нарушений необходимо отметить автора Т.В. Егорову, которая дает обобщенную классификацию, в основе которой лежит группировка категорий нарушений в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма:

- телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания);
- сенсорные нарушения (слух, зрение);
- нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения) [3].

Можно отметить основные категории детей, которые имеют психическую патологию, а именно: дети с умственной отсталостью; дети с эндогенными психическими заболеваниями; дети с реактивными состояниями, конфликтными переживаниями, астениями; дети с признаками задержки психического развития; дети с признаками психопатии. Эти психические патологии у дошкольников в зависимости от причин возникновения и тяжести проявления недостатка специфично отображаются на развитии социально-коммуникативных отношений, когнитивных способностях, трудовой деятельности и по-разному отражаются на развитии личности.

Такие авторы как, Т.А. Власова, М.С. Певзнер предлагают такую классификацию нарушений у дошкольников:

1. с отклонениями в развитии, вызванными с органическими нарушениями центральной нервной системы;
2. с отклонениями в развитии в связи с функциональной незрелостью центральной нервной системы;
3. с отклонениями в связи с депривационными ситуациями [1].

Обобщая работы В.А. Лапшина, Б.П. Пузанова, Г.Н. Коберник, В.Н. Синеваи др. можно увидеть сходную классификацию, в которой обозначены такие группы нарушений в развитии дошкольников:

1. со стойкими нарушениями слуховой функции (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
2. с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
3. со стойкими нарушениями интеллектуального развития на основе органического поражения центральной нервной системы;
4. с тяжелыми речевыми нарушениями;
5. с комплексными расстройствами;
6. с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

7. с задержкой психического развития;
8. с психопатическими формами поведения;
9. с комплексными, комбинированными расстройствами;
10. с искаженным (дисгармоничным) развитием.

Выше приведенные классификации показывают то, что отдельные субгруппы переходят из классификации в классификацию, другие представлены в неких единичных вариантах, или из одной структуры соединяются в другую.

Надо отметить, что в практической деятельности специалистов разных направлений, распространенной является классификация отклонений в развитии дошкольников, предложенная авторами В.В. Лебединским, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. В ней выделяется шесть видов дизонтогенеза.

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.

2. Задержанное развитие – полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т.д.

3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.

4. Дефицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

5. Искаженное развитие – сочетание недоразвития, задержанного и поврежденного развития.

6. Дисгармоническое развитие – нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дизонтогенеза могут быть различные формы психопатий [2].

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик. От практически нормально развивающихся детей, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом такой выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ограниченными возможностями здоровья в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей [1].

Итак, для каждой категории и внутри каждой группы дошкольников с ОВЗ требуется дифференциация специального образовательного стандарта, разработка вариантов, на практике обеспечивающих охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; преодоление имеющихся ограничений в получении образования, вызванные тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к

освоению определенного уровня образования, а также ограничения в получении инклюзивного образования детьми с ОВЗ, достигшими к моменту поступления в школу уровня психического развития, сопоставимого с нормально развивающимися сверстниками.

Список используемых источников и литературы

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2016. 214 с.
2. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. - Мозаика-Синтез, 2011. 142 с.
3. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. Балашов: Николаев, 2012. 80 с.
4. Рекомендации по формированию Ценности «Здоровье» у детей дошкольного возраста // Мир детства и образование: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 231-234.
5. Шепилова Н.А. Рекомендации по формированию Ценности «Здоровье» у детей дошкольного возраста // Мир детства и образование: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 231-234.
6. 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 конференции, посвященной 75-летию ООН. 2020.С. 28-33.

© Н.А. Шепилова, З.Р. Алеева, 2020-10

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье актуализируется вопрос обеспечения инклюзивного образования на современном этапе. Освещаются теоретические аспекты данной формы образования, ее основные принципы, проблемы формирования, задачи, которые необходимо решить для успешной реализации в общеобразовательных учреждениях. Данная статья адресована научным и практическим работникам в области специального и инклюзивного образования, здравоохранения и социальной защиты населения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, тьютор, специальная психология.

М. V. Bazova

ACTUAL PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

Abstract. This article focuses on the issue of ensuring inclusive education at the present stage. Theoretical aspects of this form of education, its basic principles, problems of formation, tasks that need to be solved for successful implementation in General education institutions are highlighted. This article is addressed to researchers and practitioners in the field of special and inclusive education, health and social protection.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, support, tutor, special psychology.

На сегодняшний день образование детей с ограниченными возможностями здоровья стало одной из значимых проблем современного образования. Долгое время система образования четко делила детей на здоровых и с особенностями развития. Последние практически не имели возможности получить образование, их не принимали в общеобразовательные учреждения. В связи с тем, что дети с ОВЗ должны иметь равные возможности с другими детьми, возникла потребность внедрения особой формы обучения.

В настоящее время стремительно развивается практика инклюзивного образования. В Российской Федерации около 100.000 детей с ОВЗ обучаются в школах с инклюзивной формой.

Термин «инклюзивное образование» переводится с французского языка как «включающий в себя». Основная идея инклюзивных школ заключается в обучении детей с любыми отличиями в здоровье или развитии, не в отдельных специализированных образовательных организациях, а в обычных массовых школах вместе с другими детьми, то есть это включение ребенка с ОВЗ в общеобразовательную среду с необходимой ему помощью [1].

В Федеральном Законе РФ №181-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст.2 п. 27 закреплено *понятие «инклюзивного образования»*. Оно формулируется следующим образом: «инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2]. Внедрение инклюзии подразумевает не только включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, но и модификацию всего процесса образования для удовлетворения потребностей обучения всех детей. Инклюзивное образование появилось в РФ относительно недавно, в связи с чем история становления новой системы образования небольшая, и процесс его развития в России на данный момент еще не закончен, а находится на начальных этапах формирования [3].

В основе современного инклюзивного образования лежат специальные методики и подходы коррекционной педагогики, психологии, дефектологии, физиологии. Оно зиждется на следующих основополагающих принципах:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен думать и чувствовать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни.

Одним из ключевых моментов инклюзивного образования является его доступность. На законодательном уровне ребенок с ОВЗ имеет право пойти в школу по своему месту жительства. Благодаря этому принципу территориальной доступности родителям не приходится возить своего ребенка в школу, тратить много сил и времени на дорогу с большим расстоянием, что может вызывать трудности в связи с особенностями здоровья ученика.

Иногда именно родители детей с ОВЗ настаивают на их инклюзивном образовании. Поскольку социальная адаптация ребенка с отклонениями в развитии в реальном мире слабо развита – он находится в изоляции от социума. Поэтому он нуждается во включении в обычное детское сообщество. Как показывает практика, дети с ОВЗ адаптируются к жизни в массовых школах лучше, чем в специализированных организациях, также заметна разница в приобретении социального опыта.

Но в настоящее время актуален вопрос об организации процесса развития и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. Причиной этого является специфика методик, неподготовленность и нехватка специалистов и т.д. На данный момент актуальными являются основные проблемы, которые возникают при введении инклюзивного образования:

- Психологические проблемы учителей;
- Проблемы, которые возникают у нормально развивающихся детей и их родителей;
- Проблемы, которые возникают у детей с ОВЗ и их родителей;
- Проблема организации «безбарьерной» среды.

Рассмотрим их подробнее.

Большинство педагогов и руководящего состава общеобразовательных школ недостаточно осведомлены о проблемах инвалидности и не готовы к включению «особых» детей в процесс обучения в классах. Педагоги, имеющие опыт работы на принципах инклюзивной формы образования, сформировали следующие способы включения:

- принимать учеников с инвалидностью "как любых других детей в классе",
- включать их в одинаковые виды деятельности, но ставить разные задачи,
- вовлекать учеников в коллективные формы обучения и групповое решение задач,
- использовать и другие стратегии коллективного участия - игры, совместные проекты, лабораторные, проектные исследования и т.д.

Родители детей, которые развиваются в норме, иногда опасаются, что присутствие в классе «особых» детей, будет профоцировать задержку развития их собственного ребенка. Но эти опасения беспочвенны. Успеваемость нормально развивающихся детей не снижается, а даже, наоборот, их оценки повышаются в инклюзивной форме образования, чем в обычном классе общеобразовательной школы. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что в отношении поведения, социального развития и успехов в обучении, достижения детей, обучающихся в инклюзивной школе намного выше. А отношение одноклассников к детям с ОВЗ напрямую зависит от наличия твердой позиции родителей, педагогов и микроклимата в классе. В целом у здоровых детей улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность и самостоятельность.

Личностная проблема ребенка с ОВЗ состоит в его изолированности от общества. Такие дети с раннего детства сталкиваются с оценкой его внешности окружающими. Взрослея, «особые» дети осознают, что уровень их жизненных возможностей в сравнении с нормально развивающимися детьми гораздо ниже. Следствием этого у детей с ОВЗ появляется замкнутость, избегание широкого круга общения, замаскированная (скрытая) депрессия (сниженный фон настроения, сниженный уровень притязаний, часто замедленный темп мышления, скованность и пассивность, заниженная самооценка). Результатом

этого становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства. Зачастую не все родители таких детей располагают информацией о их правах на образование и могут ими воспользоваться.

В жизни каждого человека с ограниченными возможностями здоровья присутствуют те барьеры, которые воздвигает перед ним инвалидность. Социальные ограничения, обусловленные дефектами здоровья, носят комплексный характер и поэтому особенно трудно поддаются компенсации. Для полноценного обучения детям с ОВЗ требуются особые условия. Это условия обучения, воспитания и развития обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Для решения этих вопросов общеобразовательным учреждениям предстоит решать следующие задачи:

- обеспечить нормативно-правовую базу инклюзивной формы образования детей-инвалидов в общеобразовательной системе;
- обеспечить массовые школы высоко квалифицированными педагогами общего образования и специалистами сопровождения для реализации инклюзивного подхода;
- создать комплексную модель деятельности специалистов различного профиля, которые обеспечат процесс сопровождения «особых» детей в условиях инклюзивной формы образования;
- разработать программно-методическое обеспечение инклюзии;
- использовать возможности дистанционного обучения, поскольку оно является эффективным инструментом в реализации компетентного подхода в образовании;
- обеспечить взаимодействие образовательной организации с семьей ребенка, развивающего нетипичным образом.

Особое внимание стоит уделить тьюторскому сопровождению ребенка, которое в России недостаточно развито. *Тьютор* – это специалист, помогающий ребенку с ОВЗ адаптироваться в школьной среде и проявить свои способности. На протяжении всего учебного дня тьютор находится рядом с ребенком, сидя с ним за одной партой, способствует включению ребенка в учебный процесс, помогая освоить учебный материал, отводит ребенка на обед, занимается физической культурой и т.д. Тьютор направляет ребенка при необходимости, но не вмешиваясь в его работу. А также он помогает выстраивать взаимоотношения детей с особенностями с другими одноклассниками.

Внедрение инклюзии должно быть постепенным. Необходима реализация спланированной системы последовательных мер, которая бы обеспечивала соблюдение требований к осуществлению этой деятельности. Вместе с тем,

недопустимо массовое закрытие коррекционных образовательных учреждений и безальтернативный перевод детей с ОВЗ в общеобразовательные школы, неимеющие необходимых условий для обеспечения обучения детей-инвалидов. Подобный подход не только не обеспечит качественную интеграцию детей с особенностями развития в массовой школе, но и отрицательно скажется на качестве работы общеобразовательного учреждения с учениками, которые развиваются в пределах нормы. А также подобные меры могут привести к нарушению предусмотренных законодательством прав детей с ОВЗ на образование в соответствующих их возможностям условиях и прав родителей (законных представителей).

Таким образом, проблема отношения общества и государства к детям с ОВЗ актуальна для современной системы образования. Инклюзивное обучение требует активного развития, так как на данный момент все больше детей нуждаются в особом подходе не только в образовании, но и в коммуникации с общественной жизнью. Для того чтобы любой ребенок с индивидуальными особенностями и возможностями мог обучаться в школе, получая должное образование и внимание, необходимы особые условия, т.е. условия нетипичные для массовых школ. В связи с этим возникает потребность к снятию барьеров в образовательной и бытовых сферах жизни детей с ОВЗ, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования.

Список используемых источников и литературы

1. Инклюзивное образование в России. М.: ЮНИСЕФ, 2011. 107с.
2. О социальной защите инвалидов в РФ: федер. законот 20.07.1995 г. №181-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силус 01.07.2020). Доступ из справ. -правовой системы «КонсультантПлюс». Источник: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559.html.
3. ОгольцоваЕ.Г., ТимохинаА.Э., Сергеева Е.А. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. 2017. №50 С. 249-252. URL: <https://moluch.ru/archive/184/47136/> (дата обращения: 18.09.2020).

© М.В. Базова, 2020-10

Б.М. Баймышева

*МОУ «С(к)ОШИ № 3»
г. Магнитогорск*

С.Н. Курцева

*МОУ «С(к)ОШ № 15»
г. Магнитогорск*

ФОРМИРОВАНИЕ НОРМ ОРФОЭПИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

***Аннотация:** в данной статье представлены требования к содержанию образования обучающихся с нарушением слуха и интеллекта по важному разделу адаптированной общеобразовательной программы для детей с ОВЗ – коррекционно-развивающая работа, индивидуальные занятия по формированию произношения; представлены методические пути формирования орфоэпических норм в зависимости от этапа обучения. Материал данной статьи можно использовать в процессе календарно-тематического планирования работы по коррекционному курсу «Формирования речевого слуха и произносительной стороны устной речи».*

***Ключевые слова:** обучающиеся с нарушением слуха и интеллекта, нормы орфоэпии, внятность речи, обучение на индивидуальных занятиях.*

**Baimysheva B.M.,
Kurtseva S.N.**

FORMATION OF ORPHOEPY STANDARDS IN STUDENTS WITH HEARING AND INTELLIGENCE IMPAIRED IN INDIVIDUAL LESSONS

***Abstract:** This article presents the requirements for the content of education of students with hearing and intellectual impairments in an important section of the adapted general education program for children with disabilities - correctional and developmental work, individual lessons on the formation of pronunciation; methodological ways of forming orthoepic norms are presented depending on the stage of training. The material of this article can be used in the process of calendar-thematic planning of work on the correction course "Formation of speech hearing and the pronunciation side of oral speech."*

Key words: *students with impaired hearing and intellect, orthoepy norms, intelligibility of speech, training in individual lessons.*

Для правильного произношения, как известно, необходимо знание и соблюдение правил орфоэпии. Слово «орфоэпия» в переводе с греческого означает «правильная речь» («орфос» - *правильный*, «эпос» - *слово, речь*). Правила орфоэпии едины и обязательны для всех [8].

Из многообразия особенностей орфоэпического произношения программой для учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с нарушением слуха предусмотрено овладение основными орфоэпическими нормами [4]. Нормы русской орфоэпии складывались в течение длительного времени.

В устной речи различают деловой и разговорной стили. Для первого характерна четкая артикуляция звуков и несколько замедленный темп речи. Второму присущ более ускоренный темп: здесь допускается поверхностная артикуляция звуков; в результате некоторые звуки артикулируются нечетко, а другие просто выпадают. Например, в разговорной речи в словах Павел Павлович, Александр Александрович мы зачастую сокращенно произносим Пал Палыч, Алексан Саныч. Однако и в деловом, и в разговорном стилях нормы орфоэпии должны быть соблюдены.

Речь сурдопедагога должна удовлетворять всем нормам орфоэпии. В процессе обучения глухих детей ему следует пользоваться как деловым, так и разговорным стилями [2]. Выбор того или другого стиля зависит от возрастных особенностей школьников, их речевого развития и характера речевого материала. Некоторые сурдопедагоги считают, что от глухих нецелесообразно требовать соблюдения всех норм орфоэпии [1]. По их мнению, учащиеся могут не придерживаться произношения безударного *о* как *а*, окончаний прилагательных *-ого, -его* как *-ова, -ева* и т. д. Сторонники этой точки зрения считают, что расхождение произношения с написанием будет еще больше затруднять обучение глухих устной речи [3]. Другая часть сурдопедагогов, в частности профессор Ф. А. Рау, исходит из того, что речь глухих должна быть максимально приближенной к речи слышащих, т. е. орфоэпически правильной [2].

Мы разделяем последнюю точку зрения, но считаем, что объем обязательных норм орфоэпии для глухих может быть несколько уменьшен. В частности, необходимо соблюдение тех норм, которые особенно влияют на внятность речи, такие правила как:

1. Безударное *о* как *а*.
2. Оглушение звонких согласных в конце слов.
3. Перед глухими согласными.
4. Опускание непроносимых согласных.
5. Произнесение окончаний - *тся* и *-ться* как *ца*;
6. Произнесение окончаний *-ого, -его* как *ово, ево*
7. Два одинаковых соседних согласных произносятся как один долгий

звук

8. Слова кого, чего и окончания -ого, -его (большо-ва, синего) произносятся как каво, чево, -ова, -ева

При обучении глухих нормам орфоэпии необходимо решать две основные задачи: дать детям знание правил и научить сознательно применять их в устной речи [6].

Первоначально учащиеся овладевают нормами произношения слов и оборотов речи, предусмотренными программными материалами, чисто практически. Школьники начинают изучать правила орфоэпии с подготовительного класса; постепенно у них формируются навыки сознательного применения этих правил в речи.

Кратко остановимся на методических приемах обучения глухих произношению.

На первых порах каждое новое слово должно быть раскрыто детям не только со стороны его значения, но и со стороны звучания. Поэтому изучаемое слово воспринимается слухо-зрительным путем с надстрочными условными знаками, отображающими его литературное произношение. При этом можно использовать различные надстрочные и условные знаки: надстрочные буквы, которые соответствуют произносимому звуку в данном слове, например:

сова, хлеб, vareжка; черточки - сова́, хле́б, ва́режка; скобки - лес(т)ница, со(л)нце, здра(в)ствуй.

Выбор того или иного орфоэпического знака определяется степенью знакомства детей со словом. Когда речь идет о новых словах, используются надстрочные буквы. По мере введения слова в речь школьников начинает употребляться черточка, затем слова пишутся без всякого надстрочного знака [7].

Непроизносимые согласные принято выделять скобкой: *со(л)нце, лес(т)ница, здра(в)ствуйте.*

Обучение орфоэпии осуществляется на уроках в процессе речевых зарядок, на индивидуальных занятиях, во внеклассное время. Нужно широко использовать также и самостоятельную работу школьников.

Чтобы правильно организовать обучение глухих нормам орфоэпии, сурдопедагог должен, прежде всего, составить представление о соблюдении этих норм его воспитанниками [7]. В связи с этим во всех классах в содержание обследования речи детей включается раздел «Орфоэпия».

Чтение речевого материала. Материал считывается доски, плакатов, карточек. Первоначально используется надстрочный знак в виде буквенного обозначения, а потом в виде черточки. Если обучение находится в стадии окончательной автоматизации того или иного орфоэпического навыка, то для чтения предлагается ненотированный речевой материал.

Называние конкретных предметов и картинок. На картинках могут быть изображены ситуация, отдельные предметы, действия. Так, например, для формирования у детей умений правильно произносить звонкие согласные на конце слова можно использовать предметы: нож, хлеб, таз, а также картинки их изображением. Первоначально, когда школьники только овладевают данным словом, предъявление картинок и предметов

сопровождается йотированной подписью, затем детям предлагают их называть [5].

Расстановка учащимися надстрочных знаков в словах, записанных на доске или в тетради. Например, учитель пишет слово *сова*, ученик ставит надстрочный знак (*сова*) и произносит это слово орфоэпически правильно. По мере изучения правил данный вид работ несколько усложняется. Учитель записывает слова и обращается с заданиями: надписать надстрочные знаки в виде букв, произнести правильно слова, объяснить, почему так надо говорить.

Придумывание примеров на то или иное правило орфоэпии. Например, учитель может дать детям такое задание: «Подбери слова, в которых есть безударное о, скажи правильно эти слова; составь предложения, в которых слова с двойными согласными звуками, скажи правильно слова».

Необходимо применять такие виды работы, которые непосредственно связаны с речевой практикой ребенка. В этой связи рекомендуется широко использовать диалогическую речь. При этом следует связывать содержание вопросов и ответов на них с нормами орфоэпического произношения, т. е. вводить слова на то или иное правило. Диалоги могут быть между учителем и учащимися, а также между самими детьми. Приведем пример: - Мама, где молоко?

- На столе.
- На столе нет.
- Тогда посмотри в холодильнике.
- В холодильнике тоже нет.
- А, вспомнила, я поставила его на окно.

В целях совершенствования орфоэпических навыков в устной речи глухих необходимо использовать разного рода самостоятельные высказывания ученика (поручения, приказания, сообщения и т.д.).

Большое место (особенно на старших годах обучения) должно быть отведено такому виду работы, как самостоятельное рассказывание: о прочитанной книге, о просмотренной кинокартине, заданной теме или по картине и т.д. Это, как правило, способствует полной автоматизации ряда орфоэпических навыков.

Нужно также организовывать речевые игры. В качестве примера можно привести игру в лото, составленную с целью овладения тем или иным правилом орфоэпии.

В целях закрепления правильного произношения особо важное значение имеют такие упражнения, которые наиболее приближают процесс обучения к обстановке непосредственного общения, например ведение диалога, построенного с учетом определенного орфоэпического правила [5]. Диалоги могут быть между учителем и учащимися, а также между самими учащимися. После того, как учащиеся начинают изучать правила орфоэпии, они не только самостоятельно расставляют надстрочные знаки, отображающие

орфоэпическое произношение слова, но и объясняют, в соответствии с каким правилом нужно говорить именно так [8].

Широко используется такой вид работы, как подбор учащимися примеров на то или иное правило орфоэпии.

Эти виды работ преследуют цель автоматизации орфоэпического правила.

Работа над орфоэпическими правилами начинается с подготовительного класса по подражанию учителю, по надстрочному знаку.

В подготовительном и в первом классе дети должны соблюдать такие орфоэпические правила.

1. Безударное о как а.
2. Оглушение звонких согласных в конце слов.
3. Перед глухими согласными.
4. Опускание непроизносимых согласных.

Со второго класса соблюдать орфоэпические правила по надстрочному знаку и самостоятельно.

1. Безударное о как а.
2. Оглушение звонких согласных в конце слов.
3. Перед глухими согласными.
4. Опускание непроизносимых согласных.
5. Произнесение окончаний - тся и -ться как *ца*;
6. Произнесение окончаний -ого, -его как *ово, ево*

К концу второго класса произносить новые слова, руководствуясь надстрочными знаками.

В 4 классе должны знать и соблюдать орфоэпические правила под контролем учителя и на основе самоконтроля.

С пятого класса знание и соблюдение орфоэпических правил под контролем учителя и самостоятельно.

1. Безударное о как а.
2. Оглушение звонких согласных в конце слов.
3. Перед глухими согласными.
4. Опускание непроизносимых согласных.
5. Произнесение окончаний - тся и -ться как *ца*;
6. Произнесение окончаний -ого, -его как *ово, ево*
7. Два одинаковых соседних согласных произносятся как один долгий
8. Слова кого, чего и окончания -ого, -его (большова, синева)

произносятся как *каво, чево, -ова, -ева*

С шестого класса дети должны знать и соблюдать эти правила. В таблице 1 представлены требования к соблюдению правил орфоэпии по классам.

Таблица 1. Требования к соблюдению правил орфоэпии по классам

класс	правила орфоэпии
0	Безударное о как а. Оглушение звонких согласных в конце слов. Перед глухими согласными. Опускание непроносимых согласных.
1	Безударное о как а. Оглушение звонких согласных в конце слов. Перед глухими согласными. Опускание непроносимых согласных.
со 2 по 4 кл.	Безударное о как а. Оглушение звонких согласных в конце слов. Перед глухими согласными. Опускание непроносимых согласных. Произнесение окончаний - тся и -ться как ца; Произнесение окончаний -ого, -его как ово, ево
с 5 по 11 класс	Безударное о как а. Оглушение звонких согласных в конце слов. Перед глухими согласными. Опускание непроносимых согласных. Произнесение окончаний - тся и -ться как ца; Произнесение окончаний -ого, -его как ово, ево Два одинаковых соседних согласных произносятся как один долгий Слова кого, чего и окончания -ого, -его (большова, синева) произносятся как каво, чево, -ова, -ева

Систематизация речевого материала по орфоэпическим правилам представлена в методической разработке Баймышевой Бакыт Максумовны на сайте ресурсного центра школы-интерната № 3 г. Магнитогорска.

Целенаправленная работа по формированию норм орфоэпии у обучающихся с нарушением слуха и интеллекта позволяет значительно улучшить качество речи. Как показывает мониторинг состояния речи, у обучающихся, владеющих на практике нормами орфоэпии (соблюдающих их при чтении и в разговорной речи), разборчивость и внятность речи выше в среднем на 20%. Такая речь более доступна окружающим для восприятия.

Список используемых источников и литературы

1. Андреева Л.В., Сурдопедагогика. - Людмила Витальевна Андреева; Под науч. ред. Н.М. Назаровой, Т.Г.Богдановой. - М.: Издательский центр «Академия», 2018. 576 с.
2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха / Л.А. Головчиц. - М.: Владос, 2018. 331 с.

3. Иванова И.В., Киселева Л.А., Тарасенко Л.А., Коррекционная работа по формированию правильной речи у глухих, слабослышащих и позднооглохших учащихся 1-5 классов. – М.: Владос, 2018. 50 с.
4. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха и интеллекта. - Москва: СИНТЕГ, 2018. - 162 с.
5. Кувшинова И.А., Репникова З.А., Карапетова О.А., Галимзянова Т.Н. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность с использованием метода «Синквейн» // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.09.2020).
6. Кувшинова И.А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем : учебное пособие / И.А. Кувшинова ; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=3669.pdf&show=datalogues/1/1526362/3669.pdf&view=true> (дата обращения: 04.10.2020).
7. Феклистова С.Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха: Учеб.- метод. пособие. – Мн.: БГПУ, 2008. 52 с.
8. Щербакова Е.К. Работа над темпом речи, интонацией, орфоэпией. – Ярославл, Академия развития, 2008. – 80 с.

© Б.М. Баймышева, С.Н. Курцева, 2020-10

АНИМАЛОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В статье раскрывается одна из актуальных проблем педагогики - поиск наиболее эффективных методов работы с детьми с задержкой психического развития. Приводится характеристика особенностей развития детей с задержкой психического развития. Авторы предлагают рассмотреть анималотерапию, как одну из воспитательных и образовательных технологий. Раскрываются функции анималотерапии, особенности подбора вида анималотерапии для ребенка и противопоказания.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), задержка психического развития (ЗПР), коррекционно – развивающая работа, анималотерапия.*

Yu.A. Baranova,
I.A. Kuvshinova

ANIMAL THERAPY IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract.** The article reveals one of the urgent problems of pedagogy-the search for the most effective methods of working with children with mental retardation. The characteristics of the development of children with mental retardation are given. The authors suggest considering animal therapy as one of the educational technologies. The article reveals the functions of animal therapy, the specifics of selecting the type of animal therapy for a child, and contraindications.*

***Keywords:** children with disabilities, mental retardation, correctional and developmental work, animal therapy.*

В настоящее время одной из актуальных проблем педагогики является поиск наиболее эффективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В данной статье мы поговорим о коррекционной – воспитательной работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР).

ЗПР – это нарушение нормального темпа развития психики ребенка, когда определенные психические функции (внимание, память и др.) отстают в своем развитии от общепринятых норм для данного возраста.

Дети с ЗПР характеризуются неустойчивым, плохо концентрируемым, кратковременным вниманием. Недостаточный объем памяти, вызывающий необходимость периодического повторения и подкрепления изученной информации. Нарушено формирование мыслительных процессов, таких как синтез, сравнение, обобщение. Большинство детей с ЗПР страдают сниженной работоспособностью, что вызвано повышенной утомляемостью и истощаемостью, колебаниями внимания [4].

Нередко при ЗПР встречаются нарушения речи. У детей ограничен словарный запас, они плохо понимают скрытый смысл фраз.

Эмоционально-волевая недостаточность сочетается с негрубыми нарушениями познавательной деятельности, речи, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью активности внимания. У детей ослаблен контроль и регуляция деятельности [1].

Особенности состояния психики ребенка с ЗПР без адекватной коррекционно – развивающей работы может вызвать у ребенка трудности с обучением и вторичные психологические проблемы [2].

В работе с детьми с ЗПР для достижения большей продуктивности следует использовать такие технологии обучения и воспитания, как технологии развивающего обучения, технологии проблемного обучения, игровые технологии, информационно – коммуникативные, нетрадиционные технологии и др.

Мы предлагаем рассмотреть применение анималотерапии в коррекционно – развивающей работе с детьми с ЗПР.

Анималотерапия – способ лечебно-терапевтического воздействия на человека с помощью животных, с использованием как непосредственного контакта с животным, так и их изображений, игрушек и образов[5].

Общение с животными не только вызывает у человека положительные эмоции, но и оказывает множество других положительных воздействий.

Анималотерапия включает в себе следующие функции.

А) Психотерапевтическая функция: поясняется тем, что взаимодействие с животными способствует повышению уровня социализации человека, гармонизации межличностных отношений в обществе.

Б) Психофизиологическая функция: нормализуются психические процессы, снижается стрессовое состояние.

В) Реабилитационная функция: создаются условия для социальной и психической реабилитации ребенка.

Г) Коммуникативная функция: удовлетворяется потребность в общении.

Д) Функция самореализации: удовлетворяется необходимость осознания значимости для окружающих [3].

Анималотерапия может быть направленной и ненаправленной. Направленная анималотерапия заключается в целенаправленном использовании животных и (или) их символов в соответствии со специально разработанными

программами оказания помощи и специально подготовленными для этого животными.

Анималотерапия включает в себя множество видов терапии, в зависимости от животных, взаимодействие с которыми оказывает терапевтический эффект. Не только взаимодействие с самим животным оказывает положительный эффект, но и использование образов, игрушек в коррекционно – развивающей работе. Например, положительный образ героя из сказки может научить детей добру и хорошему отношению к окружающим.

Терапия с помощью лошадей – иппотерапия. Подходит для всех возрастных категорий. Верховая езда способствует развитию координации, укрепляет мышцы разных групп, улучшает кровообращение.

Терапия с помощью собак – каннистерапия. На занятиях используются специально обученные животные. Взаимодействие с собакой оказывает сильное положительное воздействие на ребенка. Каннистерапию следует применять для развития мотивации к двигательной активности, при лечении последствий стрессовых ситуаций, для улучшения способности к концентрации внимания, для стабилизации психического состояния ребенка и т.д. для данной терапии отбираются собаки, доброжелательно настроенные к человеку, терпеливые и неагрессивные.

Лечение взаимодействием с кошками – фелинотерапия. Мурлыканье кошек, обладая определенной частотой, от 16 до 44 Гц, способствует стабилизации нервной системы человека, повышению иммунитета.

На сегодняшний день существует более 2000 разновидностей животных, применяемых для анималотерапии. Самые удивительные из них: ламы, крокодилы, кенгуру, дельфины и многие другие.

При выборе животного, которое подойдет для общения с малышом необходимо изучить его индивидуально – психологические особенности. Привычки в «быту» и на природе, тоже не следует оставлять без внимания. Обязательно нужно выяснить условия воспитания и ухода. Знать, как животное реагирует на детей и нового человека, как оно знакомится, общается. Агрессивные животные могут нанести вред ребенку как физический, так и психологический. Важно знать состояние здоровья животного.

Разные животные выполняют самые разные функции. Поэтому, необходимо точно подобрать необходимое животное, для общения с ребенком.

Анималотерапия допускает работу с различными видами животных, что позволяет удовлетворить потребности и нужды в общении любого ребенка, даже если работа с каким-то конкретным животным ему противопоказана.

Анималотерапия, как и любое другое терапевтическое воздействие, не является универсальным методом и имеет некоторые противопоказания.

Во-первых, это аллергические реакции ребенка на шерсть и слюну животного. Во-вторых, применение анималотерапии невозможно при острых инфекционных заболеваниях. Также следует грамотно подбирать вид анималотерапии для ребенка. Необходимо, чтобы взаимодействие с животным доставляло малышу только положительные эмоции, способствовало снятию

психо – мышечного напряжения. При подборе животного советуется исходить из индивидуальных предпочтений и особенностей ребенка.

Анималотерапия противопоказана людям с тяжелыми психическими расстройствами и с тяжелыми нарушениями опорно – двигательного аппарата в острый период течения болезни.

Перед проведением анималотерапии необходима консультация врача, который выявит возможные противопоказания к терапии.

Таким образом, поиск эффективных моделей коррекционно – воспитательной работы с детьми с ОВЗ является одной из актуальных проблем педагогики. Специалисты, работающие с детьми с ЗПР используют различные образовательно – воспитательные технологии. Одна из таких технологий – анималотерапия. Данный вид терапии применяется как один из самых безопасных методов лечения, доступных широкому кругу людей. Перед применением анималотерапии следует проконсультироваться со специалистами и тщательно изучить предпочтения ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А., Антипанова Н.А., Котляр Н.Н., Линькова М.В. Оценка показателей состояния здоровья и адаптационных возможностей организма детей города Магнитогорска // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2019. № 5. Публикация 2-1. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2019-5/2-1.pdf> (датаобращения: 03.09.2019).
2. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды: монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
3. Кряжева Н.Л. Кот и пес спешат на помощь. /Художники Г.В. Соколов В.Н. Куров. - Ярославль: «Академия развития», «Академия, К0», 2000. – С.176.
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. Шарафиева А.Э., Кувшинова И.А. Анималотерапия в коррекционной работе с детьми ОВЗ // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2019/06/25957> (дата обращения: 23.06.2019).

© Ю.А. Баранова, И.А. Кувшинова, 2020 – 10

**С.С. Бровина,
И.А. Кувшинова**

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

ОБЗОР ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНКЛЮЗИИ В РОССИИ

***Аннотация.** Число людей с ограничениями в здоровье не прекращает расти, а их жизнь не является полноценной. В статье раскрываются актуальные проблемы, негативно влияющие на развитие инклюзивного образования в российском обществе. Здесь также рассмотрены пути решения данных проблем. Способны ли здоровые люди исправить данную ситуацию?*

***Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, инвалиды, проблемы.*

**S.S. Brovina,
I.A. Kuvshinova**

OVERVIEW OF PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION AND INCLUSION IN RUSSIA

***Abstract.** The number of people with disabilities does not stop growing, and their lives are not fulfilling. The article reveals topical issues that negatively affect the development of inclusive education in Russian society. It also discusses ways to solve these problems. Are healthy people able to correct this situation?*

***Keywords:** inclusion, inclusive education, people with disabilities, problems.*

Развитие инклюзивного образования – это одна из актуальных тем на протяжении многих десятков лет, которая привлекает внимание не только педагогов-практиков, но и обычных, не связанных с этим понятием, людей: тех, кому не безразлично развитие общественной толерантности.

Прежде всего нужно разобраться с понятием инклюзии и инклюзивного образования. Инклюзия – это процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и, в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями [1]. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные

потребности [2]. Данное понятие сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека и что оно создает основу для более справедливого общества [7].

Более 25 лет назад в России появилось инклюзивное образование. Но процесс становления инклюзии происходит прерывисто, неординарно, что ведет к многочисленным проблемам в развитии данного направления. Из-за обширной территории распространение знаний и передача опыта в этой сфере затрудняется [3]. Всероссийское общество инвалидов утверждает, что за последние пять лет количество школ, где возможно применение инклюзивного образования увеличилось в 4 раза. Сравнение статистик показывает, что в 2015 году всего 2% общеобразовательных учреждений было готово для принятия в свои стены детей с ограничениями здоровья, но сейчас в 2020 этот процент вырос до 8. Тем не менее, подъем инклюзии наблюдается, как правило, в крупных регионах; глубинки России, где также проживают инвалиды и люди с ОВЗ, государство «обходит стороной». Попробуем разобраться, с какими проблемами сталкивается власть при попытках внедрения инклюзивного образования в социум.

Основной проблемой инклюзивного образования становится нехватка квалифицированных педагогов, которые способны корректно общаться с уникальными детьми и преподавать им базовые знания [1]. Опубликованные Росстатом данные на 2018 год показывают, что количество педагогов-дефектологов составляет лишь 10% от общего числа педагогов РФ. Почти половина (46%) родителей детей с инвалидностью столкнулась с трудностями при устройстве ребенка в детский сад или школу [6]. Отсутствие таких кадров обусловлено рядом причин:

1. Минимизированная база практических знаний педагогов. На всероссийской конференции, проходившей в Казани в августе 2018 года, спикеры заключили, что «система инклюзивного образования в России хорошо подготовлена с точки зрения законодательной базы, но остаются вопросы к ее практическому воплощению».

2. Практикующие педагоги испытывают острую нехватку специальной литературы, способной помочь им ответить на возникающие в процессе инклюзии вопросы [2]. Для исключения этой причины, как фактора негативного развития инклюзии, необходимо расширение информационной основы педагогов. Эту задачу можно решить одним единственным способом – контакт русскоязычных учителей с педагогами стран, где уровень развития инклюзивного образования намного выше, чем в России. К таким странам относятся, например, Канада, Израиль.

3. Низкая заработная плата труда.

4. Некоторые педагоги не являются сторонниками инклюзивного обучения.

Из последней причины вытекает следующая, не менее важная, проблема развития инклюзивного образования и инклюзии в целом – непринятие российским обществом людей с ОВЗ. Часто особенным людям приходится сталкиваться с осуждениями, критикой и упреками в свой адрес. Не каждый человек в России понимает, что люди не выбирают, какими им родиться, никто

из здоровых людей также не уберезен от возможности оказаться в инвалидной коляске. Из-за непонимания возникают конфликты, которые ведут к остановке в развитии инклюзии. Пока каждый человек нашей многомиллионной страны не задумается о важности людской жизни, не поймет особенность инклюзии, развитие всего общества и инклюзивного образования будет стоять на месте. Родителям, которые не готовы отдавать своего ребенка в учреждение, где применяется инклюзивное обучение важно понять, что такое образование будет полезно не только для детей с ОВЗ, но и для их здоровых детей. Особенный ребенок устроен по-другому, этот фактор является отличной возможностью для интеллектуально достаточных детей стать толерантными, отзывчивыми и милосердными [5]. Педагогами было выяснено, что в инклюзивных группах дети с нормативным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников. У них больше знаний о том, что означают "ограниченные возможности", и более высокие баллы по шкалам принятия людей с ограничениями, чем у детей, посещающих обычные группы [7]. Зарубежный опыт и российская практика последних лет убедительно свидетельствуют об эффективности совместного обучения детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей.

Инклюзия требует от преподавателей сотрудничества, выработки новых решений и подходов, а это также меняет процесс обучения в лучшую для всех учеников сторону [6]. Для решения данной проблемы учителя, которые уже имеют опыт работы по принципам инклюзивного образования, разработали следующие способы включения, которые помогут начинающим педагогам:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, но ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповые решения задач [4].

Поскольку в Российской Федерации развитие инклюзивного образования отстает от Европейских стран, становится понятно отсутствие единой системы раннего выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционно-педагогической помощи. Хотя в ряде регионов положительный опыт такой работы существует (например, в Псковской, Свердловской, Самарской областях, Москве, Санкт-Петербурге) [7]. Появление данной системы на территории всей страны позволило бы сформировать новый механизм инклюзивного образования в России, который привел бы к эволюционному росту в развитии просвещения.

Каждый человек, умеющий мыслить понимает, что обеспечение специальных условий – неотъемлемая часть становления нормального инклюзивного процесса. Несмотря на то, что количество общеобразовательных учреждений с применением инклюзии в России относительно мало, затраты на создание специальных условий для благоприятного взаимодействия обычных детей и детей с ограничениями в здоровьедостаточно высоки. Деньги - преграда

для внедрения инклюзивного образования. После внедрения инклюзивных моделей в школах, образовательные учреждения стали переводить на подушевое финансирование, и уже к 2010 году большинство школ получали деньги не по штатному расписанию педагогов, как прежде, а в зависимости от количества учеников [6]. Преодолеть этот барьер возможно, но на это уйдет немалое количество времени.

Проанализировав все перечисленные проблемы, целесообразно сделать вывод: трудности в развитии инклюзии, с которыми сталкивается российское государство, взаимосвязаны между собой. Для их решения необходима слаженная работа педагогического коллектива, государственной власти, людей с ОВЗ и обычных граждан, которые так или иначе пересекаются с особенными людьми. В наши дни каждый одиннадцатый житель России имеет ту или иную форму инвалидности [7]. Это означает, что незамедлительное включение людей с ограничениями в здоровье в социальную среду крайне необходимо для нашего общества.

Развитие инклюзивного образования и инклюзии в России происходит медленно, зачастую с огромным количеством ошибок. Сейчас сформированная система включения полна минусов и проблем, которые благодаря равнодушным и заинтересованным в этом людям осторожно, шаг за шагом исправляются. Нельзя сказать точно через какой отрезок времени система инклюзивного образования в Российской Федерации исключит в себе все недостатки, но скорее всего это произойдет не раньше, чем здоровые люди окончательно примут особенных и «дадут» им право на полноценную жизнь в социуме.

Список используемых источников и литературы

1. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space / Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. // Man In India, 2017. Т. 97. Р. 257-272.
2. Гэри Банч Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. -М.: «Прометей», 2005. URL: <https://semyabalakovo.ru/geri-banch> (дата обращения: 15.09.2020).
3. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.
4. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К.А. Михальченко. - Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - Т. 1. - Санкт-Петербург: Реноме, 2012. - С. 77-79.

5. Нарзулаев С.Б., Данилова Т.Б., Шуклова Л.А. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-problemy-opyt-perspektivy> (дата обращения: 14.09.2020).
6. Платонова А. Учиться вместе. «Что не так с инклюзивным образованием в России?», 2019. URL: <https://takiedela.ru/news/2019/07/11/problemy-inklyuzii/> (дата обращения: 15.09.2020).
7. Полякова Н. В. «Инклюзивное образование: проблемы и решения», 2018. URL: <https://polyakova-natalya-vladimirovna.edumsko.ru/articles/post/1065126> (дата обращения: 12.09.2020).

© С.С. Бровина, И.В. Кувшинова, 2020-10

**А.В. Бутова,
А.И. Дубских,
О.В. Кисель**

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

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В статье освещаются вопросы становления инклюзивного образования, описываются основные законодательные и нормативные документы, регламентирующие интеграцию инклюзии в общую образовательную систему. Инклюзивное образование стало проблемой исследования как педагогики, так и психологии. В этой связи вопрос интеграции образования людей с особыми потребностями в общую педагогическую систему следует рассматривать с точки зрения различных научных дисциплин, которые могут внести значительный вклад в разработку нового целостного подхода к данному явлению.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, доступность образования, толерантность, образовательные потребности.*

**A.V. Butova,
A.I. Dubskikh,
O.V. Kisel**

INCLUSIVE EDUCATION: EXPERIENCE, CHALLENGES AND DEVELOPMENT PROSPECTS

***Abstract.** The article highlights the issues of the formation of inclusive education, describes the main legislative and regulatory documents governing the integration of inclusion into the general educational system. Inclusive education has become a research problem in both pedagogy and psychology. In this regard, the issue of integrating education of people with special needs into the general pedagogical system should be considered from the point of view of various scientific disciplines that can make a significant contribution to the development of a new holistic approach to this phenomenon.*

***Keywords:** inclusive education, accessibility of education, tolerance, educational needs.*

В последние годы приобрели значение концепция и практика инклюзивного образования. На международном уровне этот термин все чаще понимается как реформа, которая поддерживает и приветствует разнообразие среди всех учащихся [5].

Внедрение инклюзивного образования можно рассматривать как процесс развития способности образовательной системы охватить всех учащихся. Таким образом, это общий принцип, которым должна руководствоваться вся образовательная политика и практика, начиная с убеждения, что образование является фундаментальным правом человека и основой более справедливого общества. Образование происходит во многих контекстах, как формальных, так и неформальных, в семьях и в обществе в целом. Следовательно, инклюзивное образование не является второстепенным вопросом, а имеет центральное значение для достижения высокого качества образования для всех учащихся и развития толерантных граждан.

Инклюзивное образование необходимо для достижения социального равенства и является составной частью обучения на протяжении всей жизни. В широком смысле, инклюзивное образование – это процесс, который включает преобразование школ и других центров обучения для обучения всех детей, включая мальчиков и девочек, студентов из этнических и языковых меньшинств, сельского населения, лиц с ограниченными возможностями и трудностями в обучении, а также предоставление возможности получать образование для всей молодежи и взрослых [6]. Его цель – устранить изоляцию, которая является следствием негативного отношения и отсутствия реакции на расовые, экономические, социальные, этнические, языковые, религиозные и гендерные различия.

Большинство стран принимают принципы образования для всех слоев населения страны, но на практике оно предназначено «почти для всех» или «большинства людей», и «исключенные люди» – это именно те, кто в нем больше всего нуждается, чтобы компенсировать их нестандартное социальное и физическое положение.

Качество обучения и равенство – нерешенные вопросы даже в странах с высоким уровнем образования. Между странами и внутри стран существуют большие различия в доступе к разным уровням образования и распространении знаний. Только 63% стран, по которым имеются данные, достигли гендерного паритета на начальном уровне образовательной системы, который снижается до 37% уже на уровне средней школы [7].

Кроме того, существуют отдельные школы и программы, предназначенные для людей с особыми образовательными потребностями, разного этнического происхождения или семей мигрантов. К сожалению, данные категории людей часто сталкиваются с непониманием, их культура не уважается, и они становятся жертвами физического или психологического насилия [1].

Таким образом, исключение из сферы образования является распространенным явлением, которое охватывает учащихся с ОВЗ, по разным причинам избегающих посещения образовательных учреждений. Исключение

также затрагивает тех, кто посещает школу, но подвергается сегрегации или дискриминации из-за их этнического происхождения, пола, социального положения, других индивидуальных характеристик или способностей.

До сих пор инклюзия рассматривалась через призму инвалидности. Однако инклюзивность не следует рассматривать как проблему исключительно учащихся с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование касается разнообразия в более общем плане. Инклюзия подразумевает, что если обучение становится проблемой для любого учащегося, будь то по причине инвалидности, пола, поведения, финансового положения, культуры, статуса беженца или по любой другой причине, инновационным подходом будет не разработка специальных программ, а создание условий для учащихся с различными образовательными потребностями, которые включают в себя адаптацию учебной программы и методов обучения, изменение формы оценки знаний и обеспечение доступной среды [2].

Инклюзивное образование – это процесс расширения возможностей системы обучения по охвату всех учащихся, и поэтому его можно рассматривать как ключевую стратегию достижения принципа всеобщего образования. А это значит принимать все необходимые меры по обеспечению инклюзивного образования без дискриминации и на всех уровнях обучения.

Главный импульс инклюзивному образованию был дан на Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями, состоявшейся в Саламанке, Испания, в июне 1994 года. Более 300 участников, представляющих 92 правительства и 25 международных организаций, рассмотрели фундаментальные изменения в политике, необходимые для продвижения подхода к инклюзивному образованию, позволяющий школам обслуживать всех детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями [4].

Образование с особыми потребностями не может развиваться изолированно. Оно должен стать частью общей образовательной стратегии и, по сути, новой социальной и экономической политикой. Это требует серьезной реформы современной школы. «Инклюзивная» система образования может быть создана только в том случае, если обычные школы станут инклюзивными. Таким образом, инклюзия – это процесс рассмотрения потребностей всех детей, молодежи и взрослых, и реагирования на них путем расширения участия в обучении, культуре и сообществах. Оно включает изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях и осознанием того, что учебный процесс должен быть доступен для всех детей [3].

Инклюзивная учебная программа направлена на когнитивное, эмоциональное, социальное и творческое развитие ребенка. В его основе лежат четыре столпа образования двадцать первого века – научиться знать, делать, быть и жить вместе.

Принципы инклюзивного образования играют важную роль в воспитании толерантности и продвижении прав человека, а также являются мощным инструментом преодоления культурных, религиозных, гендерных и других различий. Это предполагает пересмотр учебного контента и формы его подачи.

Многоязычный подход в образовании, при котором язык признается неотъемлемой частью культурной идентичности учащегося, может выступать в качестве источника интеграции. Кроме того, обучение родному языку в первые годы обучения в школе положительно влияет на результаты обучения.

Таким образом, инклюзивность понимается как процесс рассмотрения разнообразных потребностей всех детей, молодежи и взрослых и реагирования на них путем расширения участия в обучении, культуре и сообществах. Инклюзия включает изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях с общим видением, которое охватывает всех детей соответствующего возрастного диапазона.

Список используемых источников и литературы

1. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей / Т.Н. Адеева // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 129–135.

2. Дубских А.И. Проблемы современного инклюзивного образования / А.И. Дубских // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – Чебоксары : «Издательский дом «Среда», 2019. – С. 262–265.

3. Кисель О.В. Применение личностно-ориентированного подхода при обучении английскому языку для специальных целей / О.В. Кисель // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – С. 455.

4. Тюрина Н.Ш. Инклюзивное образование в мире (обзор выступлений первого международного симпозиума по инклюзивному образованию) / Н.Ш. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-10. – С. 181-190.

5. Rieser R. Implementing Inclusive Education. (A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities) / R. Rieser. – London: Commonwealth secretariat, 2008. – 212 p.

6. Sailor W. Equity as a basis for inclusive educational systems change / W. Sailor // Australasian Journal of Special Education. – 2017. – Vol. 41. – Issue 1. – P. 1-17.

7. UNESCO. Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education. Geneva, Switzerland. (2009).

© А.В. Бутова, А.И Дубских, О.В. Кисель, 2020-10

В.С. Гришина

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

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема оптимизации самооценки у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Рассмотрено использование в коррекционной программе дидактических игр как средства развития данного процесса. Влияние игровых упражнений на развитии личностной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** самооценка, задержка психического развития, оптимизация самооценки, дидактические игры, дети дошкольного возраста.*

V.S. Grishina

**THE USE OF DIDACTIC GAMES FOR THE DEVELOPMENT
OF SELF-ESTIMATION IN CHILDREN 5-6 YEARS OLD
WITH A DELAYED MENTAL DEVELOPMENT**

***Abstract.** The article deals with the problem of self-esteem optimization in children aged 5-6 years with mental retardation. The use of didactic games in the correctional program as a means of developing this process is considered. The influence of play exercises on the development of the personality sphere of older preschoolers with mental retardation.*

***Keywords:** self-esteem, mental retardation, self-esteem optimization, didactic games, preschool children.*

Основы самооценки, которые закладываются в дошкольном возрасте напрямую влияют на становление человека, на его дальнейшие возможности и потенциал, от того, как себя ощущает и понимает человек зависит социализация в обществе. Изучением свойств самооценки занимались такие исследователи как А.В. Петровский, Е.Т. Соколова, Р. Бернс, В.И. Лубовский, Н.В. Бабкина, М.С. Певзнер, В.В. Кисова, Т.А. Власова, Г.И. Жаренкова.

Целью нашего исследования являлось изучение уровня сформированности самооценки детей 5-6 лет с задержкой психического

развития, внедрение различных дидактических игр для установления прогрессивных или регрессивных изменений.

Исследования Л.И. Уманец свидетельствуют о том, самооценка, формирующаяся в игровой деятельности, развивает у ребенка способность соблюдать правила, оценивать в игровой деятельности себя и своих сверстников, согласовывать свои действия с другими детьми, помогать им при просьбе о помощи, быть доброжелательными и хотеть идти на контакт. Таким образом, игра и игровые действия являются наиболее благоприятным способом коррекции личностной сферы дошкольника.

В.С. Мухина отмечала, что на развитие самооценки ребенка влияет ряд педагогических условий, которые должны быть учтены и внесены в способ развития того или иного процесса. Использование дидактических игр нацелено на обратную связь с детьми, каждого ребенка хотят услышать, узнать его мнение по поводу собственных рисунков, аппликаций, а также, какое мнение он имеет о работах сверстников. Это располагает детей между собой, создает позитивную и сплоченную атмосферу в коллективе. Основываясь на опыте сверстника, ребенок начинает перенимать этот опыт и на себя, тем самым реализуя рефлексивный подход. Тесно переплетается с рефлексивным подходом и еще один, немаловажный – фасилитарный. Он реализуется при создании безопасного пространства для развития, оказание помощи ребенку в деятельности, предупреждение ошибок, демонстрация дошкольнику, что его принимают таким, какой он есть. В процессе включения детей в самопознание у них пробуждается интерес к себе и к своему внутреннему миру, детям оказывается помощь находить в самом себе качества и особенности личности, которые нужно замечать и ценить в себе. Все это реализуется при внедрении игровой деятельности в работу с ребенком.

Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ ЦО №29 «Детский сад комбинированного типа». В исследовании приняло участие 5 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с диагнозом задержка психического развития.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня развития самооценки у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Для изучения уровня развития самооценки были подобраны методики, соответствующие теме исследования и особенностям группы детей, принимающих участие в эксперименте. «Лесенка» В.Г. Щура использовалась для изучения уровня самооценки у дошкольников; методика О.А. Белобрыкиной «Изучение системы детских самохарактеристик» была применена для выявления способности ребенка к самооцениванию; «Фигуры» того же автора позволили изучить представление ребенка о себе; методика «Домики» О.А. Белобрыкиной выявила уровень способности ребенка оценить собственное положение в окружающем его обществе, а методика «Почтовые конверты» указала на возможный уровень индивидуализации и ощущение ребенка собственной неповторимости и самооценности.

По результатам констатирующего этапа исследования нашего эксперимента были выделены характеристики уровней самооценки старших дошкольников с задержкой психического развития.

Низкий уровень представлен неадекватной самооценкой, представление о себе как о многогранной личности не свойственно, низкий уровень индивидуализации или полное ее отсутствие, оценка своих качеств отсутствует, не объясняет причину своего ответа или выбора, привязанность и значимость группы сверстников отсутствует.

Средний характеризуется не всегда адекватной самооценкой, зависит от деятельности, ситуации, в которой находится ребенок, низкий уровень индивидуализации, отсутствие моральной оценки себя, затруднение в объяснении своих положительных или отрицательных качеств.

Высокий же уровень проявляется в адекватной самооценке, выделении своего я из среды, моральной оценке себя, представлении о себе как о сложной личности, высоком уровне индивидуализации, положительно аргументированных характеристик самого себя, положительной оценкой поступков ребенка со стороны авторитетных взрослых, по словам дошкольника.

По результатам диагностического исследования детей 5-6 лет с задержкой психического развития было выявлено, что высокий уровень не свойственен никому. У трех детей развитие самооценки было свойственно среднему уровню, у остальных же был выявлен низкий уровень самооценки. Таким образом, все обследуемые дети имеют инфантильную самооценку, не соответствующую возрастной норме.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам разработать и внедрить коррекционно-развивающую программу, включающую различные игровые упражнения, опирающиеся на исследования Л.И. Уманец, которая говорит о том, что самооценка, формирующаяся в игровой деятельности, развивает у ребенка способность соблюдать правила, оценивать в игровой деятельности себя и своих сверстников, согласовывать свои действия с другими детьми, помогать им при просьбе о помощи, быть доброжелательными и хотеть идти на контакт. Игра и игровые действия являются наиболее благоприятным способом коррекции личностной сферы дошкольника. Учитывались принципы, о которых упоминала в своих работах В.С. Мухина. Деятельностный принцип коррекции - определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка согласует требование соответствия хода психического и личностного развития ребенка нормативному развитию и признание факта индивидуального пути развития каждой личности. Принцип комплексности методов психологического воздействия, утверждает о необходимости использования всего многообразия методов, техник и приемов из имеющегося арсенала практической детской психологии.

Программа, которую мы составили для оптимизации самооценки у детей 5-6 лет с задержкой психического развития позволяет развивать

коммуникативные навыки детей, учит их осознавать свои желания, цели и возможности, учит не бояться просить о помощи и проявлять интерес, оценивать со стороны работы сверстников и перенимать опыт и оценку на свою работу, формировать верное представление о себе и об окружающих, отлично ладить с коллективом. Выполняя задания, дети учатся слышать и слушать педагога и своих сверстников, избавляются от стеснения, тренируются говорить открыто о своих желаниях и интересах, делиться с другими своим опытом и умениями. В коррекционно-развивающей программе приветствие имеет особую роль. На начальных этапах помогает установить контакт, а на последующих занятиях подтверждает эмоционально-позитивный настрой психолога по отношению к ребенку.

Наблюдение за детьми в процессе занятия подтвердило положительное влияние на развитие личностного компонента ребенка. В ходе наблюдения за детьми в процессе их работы было отмечено, что дети подчиняются правилам игры свои действия, концентрируют на них, на самом задании, на игровом процессе. Формирование адекватного восприятия себя и окружающих людей, выделение себя из среды, развитие адекватного восприятия себя, сознание себя через опыт другого, обучение детей способам общения в группе, развитие апатии и сопереживания другим.

После внедрения данной коррекционно-развивающей программы был произведен контрольный эксперимент исследования, в ходе которого мы отметили, что дети стали более сосредоточенными, более открытыми, самооценка приблизилась к адекватному значению, представления о себе улучшились, дошкольники стали осознавать себя, как отдельную личность, как индивидуальность, отличную от других. Также следует отметить, что использование игровых упражнений в работе с дошкольниками позволяет сделать коррекционно-развивающий процесс более интересным и привлекательным для детей, способствует большей заинтересованности в заданиях. Таким образом, составленную программу занятий с детьми для формирования адекватной самооценки следует считать эффективной, а проведенную диагностическую и коррекционно-развивающую работу успешно завершённой на данном этапе исследования.

Список используемых источников и литературы

1. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – М. – 2015.– 312 с.
2. Мухина В.С. Детская психология: [Учеб.Для пед. ин-тов] / Под ред. Л.А. Венгера - Москва: Просвещение, 1985 - 163с.
3. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. –Н-Новгород: Аст. - 2014 – 170 с.

© В.С. Гришина, 2020-10

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

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития зрительно-образного мышления у детей с нарушениями слуха: рассматриваются основные особенности формирования этой психической функции, а также вопросы диагностики ее развития и коррекции.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха; нарушение слуха; наглядно-образное мышление; диагностика; коррекция.

E.I. Denyaeva

DEVELOPMENT OF VISUAL AND IMAGINATIVE THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. The article is devoted to the problem of developing visual-imaginative thinking in children with hearing disorders: it discusses the main features of the formation of this mental function, as well as the issues of diagnostics of its development and correction.

Keywords: children with hearing impairment; hearing impairment; visual-imaginative thinking; diagnostics; correction.

Как и во всем мире, в нашей стране отмечается рост числа людей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно поражает увеличение количества людей, страдающих нарушениями слуха, а также уверенная тенденция к омоложению данного нарушения. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, в индустриально развитых странах зафиксировано не менее 300 млн. человек с нарушениями слуха разного характера; в России же такие нарушения зарегистрированы у 13 млн. человек, более 1 млн. из которых – дети [1, с. 8-9].

Актуальность проблемы развития детей с нарушениями слуха обусловлена своеобразием общения таких детей с людьми и окружающим миром: при отсутствии внутренней речи и словесного опосредования ограничивается объем внешней информации, замедляется и снижается вся познавательная деятельность, существенно сказываясь на развитии мышления,

поскольку мышление представляет собой психический познавательный процесс, дающий возможность активного познания окружающей действительности [2].

Первостепенной задачей, стоящей перед специалистами, работающими со слабослышащими детьми, является их максимально возможная подготовка к жизни в обществе. И важнейшая роль в реализации данной задачи принадлежит мышлению. Ребенку необходимо освоить умение ориентироваться в окружающей обстановке, усваивать связи между явлениями, предметами и их качествами, чтобы комфортно и продуктивно находиться в окружении людей, в трудовой и бытовой среде. Безусловно, социально активная личность в своей деятельности опирается на представления и образы, владеет навыками логического мышления [3]. Согласно Л.С. Выготскому, первая ступень данных умений, являющаяся основой всего вышеперечисленного, это наглядно-действенное мышление. От степени развития данной формы мышления дошкольников находятся в прямой зависимости их дальнейшие, уже школьные успехи, а затем и вообще качество их жизни в обществе.

Наглядно-действенное мышление представляет собой исходную форму мыслительной деятельности, а значит и всего обучения. Этот психический процесс находится в тесной связи с речью, имеющей определенные особенности у слабослышащих детей [3].

Развитие наглядно-образного мышления у слабослышащих изучалось многими сурдопсихологами и сурдопедагогами: учениками Л.С. Выготского – Л.В. Занковым, Т.В. Розановой, И.М. Соловьевым, Ж.И. Шиф и многими другими авторами. Работа в данном направлении сегодня продолжается Т.Г. Богдановой, Т.А. Григорьевой, Е.Г. Речицкой, А.В. Свиляр, Ю.Е. Щуровой и др.

Анализ различного рода литературных источников позволил определить основные особенности формирования наглядно-образного мышления у слабослышащих детей. Эти дети изначально вынуждены расти в неблагоприятных для их развития условиях, связанных с нарушениями ориентации в пространстве и восприятия звука: они позже начинают взаимодействовать с предметами, поэтому для них характерно отставание в развитии восприятия. Также у таких детей позднее начинает проявляться интерес к действиям с предметами – не ранее третьего года жизни, причем действия эти сводятся по большей части к манипуляциям. Именно поэтому происходит задержка практической деятельности с предметами, что приводит к отсутствию практического опыта и задержкам процесса развития образного мышления [3]. Дети с нарушением слуха часто бывают неспособны проанализировать собственные ошибки и могут несколько раз повторять нерациональные попытки решения. Кроме того, позитивный опыт слабослышащие дошкольники также не связывают с другими аналогичными ситуациями, что препятствует формированию способности к обобщению. Со временем у детей появится прогресс в решении задач наглядно-действенного характера, хотя, конечно, по сравнению с темпами развития мышления у здоровых детей, происходить это будет не так быстро [4]. В целом,

специалисты в области изучения развития мышления всех типов у детей с нарушениями слуха отмечают, что к особенностям формирования у них наглядно-образного мышления можно отнести: поздний интерес к действиям с предметами; медленное формирование понимания причинно-следственных связей; замедленное усвоение собственного позитивного опыта с другими аналогичными ситуациями, что препятствует формированию способности к обобщению.

Проведенный теоретический анализ научной и теоретической литературы в рамках рассматриваемой проблемы позволил организовать и провести диагностическое исследование, с целью выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Для осуществления диагностики развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста были сформулированы следующие критерии оценки и подобраны методы диагностики:

- интериоризация действий моделирования;
- гибкость образов;
- беглость образов;
- глубина образов.

В соответствии с выделенными критериями наглядно-образного мышления, а также задачами исследования была составлена диагностическая программа, направленная на выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, состоящая из следующих методик:

- 1) «Рыбка» В.В. Холмовская;
- 2) «На что похоже?» Кравцова Е;
- 3) «Нахождение недостающих деталей» Т.В. Чередниковой;
- 4) «Пройди через лабиринт» Л.П Григорьевой;
- 5) «Придумай рассказ» Р.С. Немова.

В ходе выполнения заданий испытуемые продемонстрировали общий пониженный уровень наглядно-образного мышления: неумение переводить образы во внутренне мышление (интериоризация действия моделирования), средняя степень сформированности гибкости образов (работа с ассоциациями), развития беглости образов, а также сформированности умения пользоваться условными изображениями при ориентировке в ситуации и глубины наглядно-образного мышления (проработанности и детализации образов, представленных в рассказе).

Это указывает на необходимость планомерной и комплексной коррекционной работы с этой категорией детей для обеспечения их успешного обучения и социализации в дальнейшем.

Возможности успешного развития мышления, в том числе и наглядно-образного, у детей с нарушениями слуха открываются только при налаженном функционировании их речевого аппарата. Способствовать процессу его развития можно и нужно, используя комплексный подход к развитию личности

таких детей. Эта работа должна быть построена с учетом имеющегося уровня развития и компенсаторных возможностей детей [2].

Коррекционная работа по совершенствованию развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха должна предусматривать такие направления, как:

- 1) развитие слухового восприятия;
- 1) развитие речи как средства мыслительной деятельности на наглядно-действенном и наглядно-образном уровне;
- 2) обучение интериоризации действий моделирования: формирование навыка детального соотнесения одновременно двух параметров; формирование достаточно полного и расчлененного пространственного представления;
- 3) развитие гибкости образов: формирование навыка восприятия причинно-следственных связей, их полноты для адекватного понимания смысла сюжетных картин;
- 4) развитие беглости образов, способности сразу включается в работу, правильно и обобщенно оценивать ситуацию в целом;
- 5) развитие глубины образов: формирование умения оперировать разными образами, безошибочно определять причинно-следственные связи и отношения между объектами.

Выбор коррекционно-развивающих мероприятий по формированию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха напрямую зависит от выявленных нарушений развития.

В связи с этим непосредственно перед развитием наглядно-образного мышления у глухого ребенка рекомендуется его всесторонняя психофизиологическая диагностика. Только, исходя из результатов обследования, необходимо составлять индивидуальный план коррекционно-психологической помощи.

В связи с этим, на основе полученных нами в результате диагностики данных, была составлена коррекционно-развивающая программа по совершенствованию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха.

Цель программы – развитие наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха.

Задачи программы:

- 1) развивать слуховое восприятие;
- 1) развивать речь как средство мыслительной деятельности на наглядно-действенном и наглядно-образном уровне;
- 2) учить интериоризации действий моделирования: способствовать овладению детальным соотнесением одновременно двух параметров; формированию достаточно полного и расчлененного пространственного представления;
- 3) развивать гибкость образов: сформировать навык восприятия причинно-следственных связей, их полноты для адекватного понимания смысла сюжетных картин;

4) развивать беглость образов, способность сразу включается в работу, правильно и обобщенно оценивать ситуацию в целом;

5) развивать глубину образов: формировать умение оперировать разными образами, безошибочно определять причинно-следственные связи и отношения между объектами.

После внедрения коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент исследования, в ходе которого было отмечено, что дети стали более сосредоточенными, они меньше отвлекаются при выполнении заданий, более долгое время способны выполнять его без остановок. Также следует отметить, что использование игровых технологий в работе с дошкольниками позволяет сделать коррекционно-развивающий процесс более интересным и привлекательным для детей, способствует лучшей концентрации внимания на выполняемом задании, побуждает выполнять задание до конца, обеспечивает активность в процессе деятельности, повышает мотивацию [2].

Составленную программу занятий с детьми можно считать эффективной, а проведенную диагностическую и коррекционно-развивающую работу успешно завершённой на данном этапе исследования

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что наглядно-образное мышление детей, имеющих нарушения слуха, нуждается в коррекции и важнейшую роль в этом процессе играет своевременная диагностика и верно определенные направления коррекционной работы.

Список используемых источников и литературы

1. Белимова А.А. ТЭС в лечении тугоухости / А.Белимова, И.Руденко // Медицинская газета. 2011. №9. 9 февраля. – С. 8-9.

2. Черкасова С.А Психолого-педагогические условия благоприятного психологического развития детей с ослабленным здоровьем // [Электронный ресурс] режим доступа URL: [ppip.idnk.ru>index.php/-3-](http://ppip.idnk.ru/index.php/-3-) (дата обращения: 18.02.2020).

3. Тебенева О.В. Особенности формирования психологического здоровья дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. II междунар. студ. науч. практ. конф. №URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2.pdf (дата обращения: 18.02.2020).

4. Кузнецов А.П. Особенности развития мышления у детей с нарушениями слуха// Наука и образование сегодня. 2015. №1. –С. 88-90. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-myshleniya-u-detey-s-narusheniyami-sluka> (дата обращения: 18.03.2020).

© E.I. Denyaeva, 2020-10

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

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье описываются особенности письма у детей 8-9 лет с нарушениями зрения. Рассматриваются факторы нарушения письма, а также зависимость данных факторов от речевого развития и пространственного восприятия.

Ключевые слова: нарушения, дисграфия, зрительный гнозис, письмо, письменная речь

V.E. Dolgova

FEATURES OF WRITING OF CHILDREN AGED 8-9 WITH DISABILITIES VISIONS

Abstract. The article describes the features of writing in children aged 8-9 years with visual impairments. Factors of writing disorders are considered, as well as the dependence of these factors on speech development and spatial perception.

Keywords: disorders, dysgraphia, visual gnosis, writing, written speech

В настоящее время все более возрастает необходимость использования технических средств, технологии модернизируются и внедряются в сферу жизнедеятельности человека, с одной стороны, облегчая им жизнь, а с другой стороны, негативно влияя на нее. Например, использование технических средств на уроках делает изучаемый материал наглядным и доступным. Но, например, такие технические средства как смартфоны, компьютеры и планшеты, которые могут быть использованы в не дозированном объеме, могут привести к негативным последствиям. Особенно, если не следить за ребенком и не ограничивать его время проведения за такими устройствами. И одним из таких негативных последствий является нарушение зрения. Сегодня количество детей с нарушением зрения в первом классе увеличилось до 20%, а к окончанию начальной школы процент детей составляет до 27% [1]. Поэтому это является актуальным в виду поступления слабовидящего ребенка в школу, так как отклонения от зрительной нормы как первичные, так и вторичные, могут негативно повлиять на школьную адаптацию и усвоение учебного процесса.

Самый главный вид деятельности в процессе обучения в младшем школьном возрасте – письмо. Поэтому слабовидящие младшие школьники на начальных этапах испытывают трудности, которые в дальнейшем могут перерасти в дисграфические расстройства.

Важно отметить, что, обучая письму слабовидящих детей, берутся во внимание не только воспитательные и образовательные направления, но и коррекционные. Так как в процессе коррекционной работы происходит воздействие на зрительный анализ, глазомер и ориентировку в малом пространстве, а также корректируются недостатки пространственных представлений.

В процессе письма принимают участие слух, зрение, кинестезия рук и речедвигательный аппарат, поэтому письмо – не просто моторика рук, а именно комплекс операций. И главной трудностью для слабовидящих детей является освоение этого комплекса, так как при письме ребенок выполняет ни одну задачу, а одновременно несколько: гигиенические (чистота писания), технические (аккуратность и ясность букв) и графические (орфография и пунктуация). Имея среднестатистическое зрение, или по-другому нормальное, ребенку достаточно трудно на начальном этапе освоения удается выполнять этот комплекс операций одновременно, а для слабовидящих детей этот процесс, тем более, затруднен из-за нарушения зрения. Поэтому в сравнении с нормально видящим ребенком у слабовидящих детей встречаются те или иные ошибки, которые у первых или не наблюдаются, или проявляются намного реже.

В процессе обучения письменному навыку выделяется несколько стадий, которые называются: элементной, буквенной, стадией связного письма и стадией скорописного письма [3]. Элементная стадия включает графические навыки, то есть выписывание различных элементов. На буквенной стадии уже происходит правильное выписывание букв. Ведущим элементом на данных стадиях является зрительное восприятие формы букв, зрительный анализ, глазомер, а именно это и является несовершенным у слабовидящих детей.

Как правило, дети, которые начинают обучение в школе, не обладают развитыми навыками письма. В частности, потому что родители «заботятся» о своих детях под предлогом того, чтобы их зрение не ухудшалось «раньше времени», поэтому мелкая мускулатура рук у детей к началу школьного обучения недостаточно развита.

Среди детей есть процент детей, у которых расторможена нервная система. Это проявляется в их письме, которое выглядит неразборчивым, элементы выписаны не полностью, промежутку между элементами и буквами не соблюдены, а буквы наезжают друг на друга.

Слабовидящие дети, обладающие нормальным слухом и интеллектом, имеют нарушенное письмо по двум факторам:

- 1) дефект зрения оказывает влияние на письмо;
- 2) речевое недоразвитие.

Рассмотри подробнее данные факторы. Дефект зрения влияет на письмо из-за искаженного (нарушенного) зрительного восприятия, который, в свою

очередь, выражается в заменах и искажениях букв, связанных с недостаточно четким и устойчивым оптическим представлением их структуры, оно сказывается в неправильном расположении материала на странице, в незаконченном заполнении её, а также в низком уровне графических навыков, выражающихся в нарушении расположения элементов и букв по отношению друг к другу и к строке. Что касается речевого недоразвития, то здесь происходят фонематические замены букв и аграмматизмы совместно с многочисленными прочими ошибками, которые допускают учащиеся с нормальным речевым развитием. Обусловленность данных нарушений письма недостаточной готовностью звуковых и морфологических обобщений подтверждается фонематическими и лексико-грамматическими дефектами их устной речи. Поэтому причина неуспеваемости или слабой успеваемости у слабовыраженных детей в основном заключается в речевых нарушениях, которые затрагивают азы овладения письменным навыком.

Графические нарушения, которые наблюдаются у слабовидящих детей, подразделяются на два вида: графические недостатки и графические ошибки. Графические недостатки проявляются в расположении элементов и букв по отношению друг к другу и строке, а также расположения материала на странице и ее заполненности. Графические ошибки проявляются в заменах и искажениях букв на основе недоучёта какого-либо из существенных признаков их графической структуры.

Среди этих двух видов более распространенными считаются графические недостатки у слабовидящих детей по сравнению с детьми с нормальным зрением. Объясняется это при помощи того, какую роль зрение играет в процессе письма. То есть на начальном этапе овладения письменным навыком решающую роль играют зрительные представления, поэтому и овладение графическими навыками тормозится у детей с нарушением зрения. Наглядные представления о графических нормах у слабовидящих недостаточно дифференцированы и устойчивы, вследствие чего дети не замечают их нарушений в своём письме, а потому и не могут их предупредить.

Графические нормы формируются затрудненно из-за недостатка зрительного восприятия, которое приводит, в свою очередь, к нарушениям гигиенических правил письма. Сглаживание графических недостатков происходит в процессе того, как формируются наглядные представления о графических нормах и двигательных комплексах. Но у многих детей графические недостатки прослеживаются и в более позднем периоде. Это происходит по причине того, что ранее закрепленные навыки не соответствуют установленным графическим нормам письма, а также из-за слабовыраженного зрительного контроля в процессе письменной деятельности.

В процессе учебной деятельности размещение материала на странице либо в правую сторону страницу или, более реже, в левую сторону поддается коррекции у большинства детей с нарушением зрения.

Говоря про графические ошибки, то они достаточно разнообразны, а именно: замена или искажение букв из-за нарушенного восприятия, то есть, когда не учитываются какие-либо существенные признаки их графического

изображения. Так же распространёнными ошибками являются пространственное расположение букв или отдельных их элементов, которые выражаются в замене или искажении букв. Также, наличествуют такие графические ошибки как обращенность букв вниз и наоборот, а также правая обращенность букв вверх, например, буквы «Ё» воспроизводятся на письме как «Ш». Также ошибки при написании букв происходят из-за искажения их конфигурации, так как недоучитывается количество элементов и то, как они расположены в пространстве. Многочисленная группа букв, заменяющихся при письме детьми с нарушениями зрения, включает в себя буквы, которые сложно дифференцируются, такие как: «К-Н», «Т-Н», «П-Н», «С-В-Ь».

Также, продолжая тему про распространённые ошибки, выделяют еще такие ошибки, которые происходят при нарушении количественного аспекта структуры букв, а, соответственно, пропуска элемента буквы или добавлении лишнего элемента. Под такой тип ошибок попадают чаще всего буквы: «Ш-Т».

Несмотря на то, что такие ошибки являются наиболее распространёнными среди детей с нарушением зрения, их нельзя назвать основными для данного дефекта.

При сравнительном изучении зависимости между состоянием зрения и устной речью среди детей, допускающих замену букв в словах, не было выявлено влияние одного фактора на другой. Но была обнаружена другая зависимость – состояние устной речи на прямую оказывало влияние на замену букв. Большая часть учащихся, которая допускала замены букв при письме, в той или иной степени обладали общим недоразвитием речи. Более того, вследствие было установлено, что именно недостаток восприятия оказывает влияние на развитие различных форм нарушенной речи [2].

То есть, у нормально видящих детей нарушение речи определяется неполноценностью звукового восприятия или недостатками артикуляции, которые, в свою очередь, препятствуют овладению фонематическим составом слова, а нарушенное зрительное восприятие (например, оптическая агнозия) наблюдается в единичном случае, то у слабовидящих детей совсем другая картина. У них нарушенная речь является последовательной причиной недостатка зрительного восприятия, а, следовательно, наблюдается гораздо чаще. Уже установленным фактом является, что даже при наличии зрительных нарушений, которые влияют на замену букв, у ребенка наличествует еще и несформированность фонематических представлений.

Таким образом, вопрос, почему возникают те или иные ошибки при письме у слабовидящих детей, еще до конца не изучен в полной мере. Сегодня мнения по данному вопросу такие: одни объясняют нарушение письма следствием зрительной недостаточности, которая выражается в трудностях при овладении формой букв и их расположением в пространстве, другие говорят, что это результат недостаточной подготовленности речевого развития, который выражается в дефектах овладения фонематическими и морфологическими обобщениями. Но что является не опровержимым, так это то, что дети с нарушением зрения совершают намного больше графических ошибок в

сравнении с нормально видящими детьми. Главное, что можно сделать – так это коррекционную работу, которая будет включать в себя коррекцию пространственного восприятия, восприятие по форме, объему и величине букв, зрительную гимнастику, которая влияет на кровоснабжение тканей глаза, повышает эластичность и тонус глазных мышц и глазодвигательных нервов, укрепляет мышцы век, снимает переутомление зрительного аппарата и т.д. А также, которая должна стать неотъемлемой частью при обучении слабовидящих детей как дополнительной деятельностью в процессе школьного обучения. Это поможет облегчить жизнь детям с нарушением зрения, а также оказать влияние на улучшение их адаптации к школьной деятельности и к жизни в целом.

Список используемых источников и литературы

1. Денискина В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения (методические рекомендации). – Верхняя Пышма, 1997. – 172 с.
2. Компанцева М.А. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды для детей с нарушением зрения в группах общеразвивающей направленности //Дошкольная педагогика. – 2020. – №2 (157). – С. 44-46.
3. Роспотребнадзор сообщил, что у 20% первоклассников есть проблемы со зрением : официальный сайт Газета. ру. – Эл. Ресурс. – URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2020/09/08/n_14907998.shtml (дата обращения: 22.09.2020)

© В.Е. Долгова, 2020-10

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

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье поднимается проблема развития коммуникативных навыков детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Подобраны критерии и показатели выявления уровня развития коммуникативных умений у данной категории детей. Рассмотрено использование игры упражнений как средства развития данного процесса.

Ключевые слова: коммуникация, задержка психического развития, коммуникативные навыки, игры, упражнения, дети дошкольного возраста.

A.S. Zhukova

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. The article raises the problem of the development of communication skills in children 6-7 years old with mental retardation. Criteria and indicators for identifying the level of development of communication skills in this category of children were selected. The use of exercise games as a means of developing this process is considered.

Keywords: communication, mental retardation, communication skills, games, exercises, preschool children.

Разработанная и созданная отечественными дефектологами система специализированной помощи детям с задержкой психического развития достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности, развития общих способностей к учению, о чем свидетельствуют работы Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, Л.В. Кузнецовой и др. [1].

Тем не менее, многие аспекты развития таких детей и организации педагогической коррекционной помощи им, остаются недостаточно разработанными. Одним из вопросов, до сих пор до конца не решенным, является нарушение коммуникативной деятельности детей данной категории. При этом именно в период дошкольного детства коммуникативное развитие позволяет ребенку усваивать нормы и ценности, принятые в обществе, включая

моральные и нравственные ценности, развивать общение и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, развивать самостоятельность, целенаправленность и саморегуляцию собственных действий, формировать социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, готовность к совместной деятельности со сверстниками, уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, позитивные установки к разным видам труда и творчества.

Из этого следует, что развитие коммуникативных умений для детей с ЗПР имеет важнейшее значение в формировании их дальнейшего социально-психологического благополучия [3].

Диагностическое исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Центр образования №29 г. Тула. В нем приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) с задержкой психического развития.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление уровня коммуникативных умений старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для изучения уровня развития коммуникативных умений старших дошкольников с ЗПР были использованы следующие методики: методика «Отражение чувств» Дыбина О.В., Козлова А.Ю (выявление умения понимать эмоциональное состояние другого человека и рассказать о нем); методика «Исследование словесно-логического мышления» Йирасек К. (выявление умения выражать свои мысли); методика «Строитель» Смирнова Е.О. [1].

Холмогорова В.М (выявление умения принимать участие в совместной деятельности); методика на выявление стремления детей к установлению и сохранению положительного взаимодействия с окружающими Кравцовой Е.Е. (выявление стремления ребенка к положительному контакту); карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников А.М. Щетинина, М.А. Никифорова (выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей во время взаимодействия со сверстниками)

По результатам констатирующего этапа исследования нашего эксперимента были выделены характеристики уровней сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития [3].

Высокий уровень:

- в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для выполнения задания в конце по собственной инициативе сравнивают результат выполненного действия;
- дети активно обсуждают возможный вариант деятельности; приходят к согласию относительно способа действия в ситуации;
- дети демонстрируют понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывают различие позиций, могут высказать и обосновать свое мнение.

Средний уровень:

- вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостаточную информацию лишь от части, достигается частичное взаимопонимание;

- дети частично выполняют совместную деятельность: совпадают отдельные вопросы по проблеме, но имеются и заметные отличия;

- частично дают правильный ответ, понимают возможность разных подходов к оценке предмета.

Низкий уровень:

- дети не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета;

- дети принимают сторону одного участника;

- у детей явно преобладают проблемы взаимодействия; дети не могут прийти к согласию, настаивают на своем; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла;

- указания при выполнении работы не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно;

- вопросы задаются не по существу или формулируются непонятно для партнера.

По результатам диагностического исследования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с высоким уровнем развития основных характеристик произвольного внимания не оказалось. Средний уровень наблюдается у 4 детей. Низкий уровень выявлен у 3 старших дошкольников с ЗПР. Такие результаты мы склонны связывать с первичным дефектом детей (задержка психического развития) [2].

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам сделать, разработать и внедрить коррекционно-развивающую программу, по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с задержкой психического развития включающую игры и упражнения.

Коррекционные занятия длятся не более 25 минут, так как детям с ЗПР свойственна пониженная мотивация, отвлекаемость и низкая работоспособность. Каждое занятие проводится согласно следующей структуре:

1. Вводная часть (1-3 минуты)

2. Основная часть (4-16 минут)

3. Заключительная часть (17-20 минут)

Цель программы – развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Задачи программы:

- 1) развитие основных коммуникативных умений;

- 2) работа по преодолению тревожности и повышению самооценки детей;

- 3) формирование доверительного восприятия окружающих у детей с ЗПР;
- 4) формирование осознания принадлежности к группе.

Принципы:

- принцип индивидуальности;
- принцип поэтапности;
- принцип последовательности.

Упражнения типа «Комплименты», «Вежливые слова» позволяют развитию повышения самооценки, создание положительного образа себя, развитие коммуникативных навыков. В играх первого типа детям нужно глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить. В играх второго типа им нужно дружно и правильно закончить рифму вежливыми словами.

В ходе наблюдения за детьми в процессе их работы друг с другом было отмечено, что дети подчиняют правилам игры свои действия, концентрируют внимание на самом задании, стремятся к достижению результатов. Все это положительно влияет на развитие их коммуникативных умений [1].

После внедрения коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент исследования, в ходе которого было отмечено, что дети стали более сосредоточенными, они меньше отвлекаются при выполнении заданий, более долгое время способны выполнять его без остановок. Также следует отметить, что использование игровых технологий в работе с дошкольниками позволяет сделать коррекционно-развивающий процесс более интересным и привлекательным для детей, способствует лучшей концентрации внимания на выполняемом задании, побуждает выполнять задание до конца, обеспечивает активность в процессе деятельности, повышает мотивацию [2].

Таким образом, составленную программу занятий с детьми можно считать эффективной, а проведенную диагностическую и коррекционно-развивающую работу успешно завершённой на данном этапе исследования.

Список используемых источников и литературы

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду - М.: Просвещение, 1985 - 174 с.
2. Хузеева Г.Р. Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО // Воспитатель. - 2015. - № 2 - С. 46.
3. Чистякова М.А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Молодой ученый. - 2016. - №20. - С. 750-752. - URL <https://moluch.ru/archive/124/34116/> (дата обращения: 25.09.2020).

©А.С. Жукова, 2020-10

**О.В. Иванова,
И.А. Кувшинова**

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

***Аннотация.** В данной статье раскрываются особенности проведения коррекционных занятий с детьми с ОВЗ в условиях дистанционного обучения. Рассматриваются проблемы дистанционного обучения в специальной педагогике, а также положительные стороны работы в он-лайн режиме.*

***Ключевые слова:** дефектолог, дистанционное обучение, дети с ОВЗ, онлайн занятия.*

**O.V. Ivanova,
I.A. Kuvshinova**

FEATURES OF ORGANIZATION AND CONDUCTING DEFECTOR'S CLASSES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN REMOTE FORMAT

***Annotation.** This article reveals the features of carrying out correctional classes with children with disabilities in the context of distance learning. The problems of distance learning in special pedagogy are considered, as well as the positive aspects of working on-line.*

***Key words:** defectologist, distance learning, children with disabilities, online classes.*

Пандемия новой коронавирусной инфекции (COVID-19) не проходит бесследно и непременно влияет на систему образования, поставив перед обществом нелёгкую задачу: нужно незамедлительно менять методы стандартного контактного процесса обучения. Дефектологи, которые работают с детьми с нарушениями эмоционально-волевой и интеллектуальных сфер, говорят о том, что замедление темпов обучения или вовсе его прекращение, может привести к неизбежной утрате сформированных навыков и умений. Ведь даже минимальный перерыв в занятиях существенно влияет на прогресс подопечных специалистов дефектологического профиля. Вопрос „переходить на дистанционное обучение или нет" может даже не ставиться [7].

Дистанционное обучение – единство информационных методик, которые позволяют ученику получить должный объем изучаемого материала,

интерактивный обмен информации обучаемого и педагога в процессе обучения; предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению рассматриваемого материала, а также в ходе обучения [2].

Информационные инструменты в условиях дистанционного обучения предоставляют учащимся удаленный доступ к учебному материалу, обеспечивают возможность конструирования интерактивных тренажеров, обеспечивают ученикам способы общения как с педагогом, так и между собой, проводят контроль за процессом и результатом обучения и т.п. [2].

К сожалению, педагогический состав нашей страны и всего мира не мог быть полностью готов к таким изменениям в проведении коррекционной работы. Рассмотрим проблемы, возникшие у педагогов-дефектологов в ходе дистанционного обучения во время пандемии. Часто бывает так, что педагоги владеют дистанционным инструментарием и последовательностью интерактивной работы на недостаточном уровне. Педагогам нужна методическая поддержка, и поэтому на педагогических площадках интернета можно найти множество методических рекомендаций, пособий, обучающих роликов и курсов повышения квалификации - все это, безусловно, может помочь не только педагогам-дефектологам, но и родителям с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Например, на сайте Красноярского института повышения квалификации выложена памятка помощи педагогам в освоении информационных технологий, в которой содержатся сведения о подготовке к такому роду занятий, выбору платформы для их проведения, составлению расписания и определению формы дистанционного обучения. Для родителей и педагогов станет полезной «Российская электронная школа», которая предоставляет педагогам, родителям и ученикам большое количество обучающих роликов, тестовых заданий и упражнений [7].

К сожалению, такой формат обучения подойдет не всем детям. Во время коррекционного занятия в дистанционной форме у ребенка должно присутствовать хотя бы минимальное произвольное внимание и навыки обучения. Например, у детей с СДВГ могут возникнуть проблемы с усидчивостью. Для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития занятия дистанционно будут особенно сложны. Здесь, проведение образовательного процесса невозможно без помощи родителей, они должны стать «руками педагога» через экран монитора [7]. К сожалению, не все родители готовы к такой работе.

При организации занятий с детьми с особыми образовательными потребностями в дистанционном формате необходимо учитывать и ряд особенностей. Остановимся на них более подробно.

Вниманию некоторых категорий детей с ОВЗ свойственно рассеиваться. Для большинства детей с особыми образовательными потребностями характерна повышенная психическая истощаемость и утомляемость, пониженная работоспособность. Для проведения коррекционной работы занятие следует делить на временные промежутки с перерывами, менять виды деятельности. Для того, чтобы привлечь внимание обучаемого, необходимо

широкое применение наглядных средств обучения (различных красочных изображений, ярких текстов, больших заголовков).

Для некоторых категорий детей с ОВЗ характерно специфичное мышление. Такие дети с трудом устанавливают причинно-следственные связи, сходства и различия между предметами и явлениями окружающего мира. Для того, чтобы улучшить мышление ребенка, нужно использовать различные дидактические приемы, обогащать словарный запас обучаемого, подобрать синонимы и демонстрировать примеры и пр.

Помимо трудностей работы в условиях дистанционного обучения существует и ряд положительных моментов. Так, появилась возможность проведения занятия в удобное для обучаемого и педагога время и в комфортном для обоих месте и темпе. Гибкость дистанционного образования позволяет не регламентировать временной промежуток для освоения учебного материала.

Модульный принцип составляет базовую методику дистанционного образования. Каждая отдельно взятая дисциплина или ряд дисциплин, которые освоены учениками, предстают целостным представлением об определенной предметной сфере. Такой метод позволяет сформировать учебный план из независимых учебных предметов, который будет соответствовать как индивидуальным, так и групповым потребностям.

Проведение коррекционных занятий в дистанционном формате позволяет проводить групповые занятия без риска здоровью для учеников образовательной программы. Также, такие занятия преимущественны тем, что они позволяют одновременно обратиться ко многим источникам учебного материала (электронные библиотеки, образовательные порталы, базы знаний). При условии качественной работы связи интернета такие дефектологические мероприятия могут проводиться из любой точки мира и станут доступны даже семьям, которые отдалены от крупных населенных пунктов.

Грамотно организованное дистанционное проведение занятий дефектолога позволяет эффективно использовать учебные площадки и технические средства; концентрированно и унифицировано представлять образовательный материал; мультимедийный доступ к нему снижают затраты на организацию коррекционной работы.

Нельзя не сказать, что использование в коррекционных учебных целях интерактивных информационных технологий способствует продвижению общества на новый мировой этап постиндустриального пространства.

Еще положительный момент связан с тем, дистанционное обучение позволяет иметь семьям равные возможности для получения дефектологической помощи вне зависимости от места проживания, возраста и состояния здоровья, социального статуса и материальной обеспеченности ребенка.

Затруднения возникают у детей с задержкой психического развития в силу их своеобразной познавательной и речевой деятельности, эмоционально-волевой сферы. Такими сложностями является освоение образовательной программы, поэтому педагогам, работающим с такими детьми следует хорошо

знать особенности психики такого ребёнка, понимать этиологию трудностей в обучении, уметь ориентироваться в требованиях школьной программы и, конечно, осваивать все новые техники и методики для эффективной помощи ребёнку по их преодолению [2].

Нужно быть готовым к переходу на дистанционное обучение в будущем, если учитывать, что пандемия не отступит быстро и карантинные меры могут повториться. Онлайн режим занятий будет актуален не только в период карантина, но и при длительном отсутствии ребенка на занятиях. Причиной может стать затяжная болезнь обучаемого или если он находится на домашнем обучении (из-за удаленности от образовательного учреждения). Также, педагогам будет весьма эффективно проведение консультаций онлайн, так как это экономит время на дорогу и нет необходимости рисковать своим здоровьем и здоровьем ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Абдуллин А.Г., Кувшинова И.А., Никитин А.Г. Взаимодействие специалистов в процессе организации комплексной оздоровительно-педагогической и реабилитационно-профилактической работы с детьми // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 11-14.

2. Борякова Н.Ю. Рекомендации родителям по организации дистанционного обучения младших школьников с задержкой психического развития URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2020/04/Rekomendacii-dlya-roditelej-po-distancionnomu-obucheniju-mladshih-shkolnikov-s-ZPR.pdf> (дата обращения 23.09.2020).

3. Бутакова В.А., Кувшинова И.А. Использование компьютерных технологий для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопедия в образовании, здравоохранении и социальной сфере: Региональный аспект: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. / Под ред. Н.А. Степановой, С.Г. Лещенко [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2020. С. 18 - 21.

4. Мицан Е.Л., Кувшинова И.А. О проблемах и перспективах дистанционного образования (ДО) в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. Т.2. С.402.

5. Применение дистанционных технологий в обучении детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Учебно-методическое пособие / Загузина Н.Н., Бурмакина Н.В. – Кемерово, 2013. – 159 с. URL: http://srsc44cr.ucoz.ru/roditelyam/distancionnoe_obuchenie_detej_s_ovz.pdf (дата обращения 21.09.2020).

6. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Бачурин И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 205-209; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 31.01.2020).

7. Щедрова Е.А. Особенности дистанционной работы учителя-логопеда с детьми с ОВЗ. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_distanczionnoj_raboty_uchitelya_logopeda_s_detmi_s_ovz/ (дата обращение 23.09.2020).

© О.В. Иванова, И.А. Кувшинова, 2020-10

КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста со страбизмом и амблиопией, особенности его проявления, представлен диагностический инструментарий и результаты диагностики зрительного восприятия у дошкольников со зрительной депривацией, подтверждающей данные научного анализа проблемы, предложены возможные пути профилактики и коррекции зрительного восприятия у детей дошкольного возраста со зрительной депривацией.

Ключевые слова: перцептивная сфера, зрительное восприятие, нарушение зрения, зрительная депривация, страбизм, амблиопия.

А.К. Ivlieva,
Т.В. Slusarskaya

CORRECTION OF VISUAL PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL DEPRIVATION

Abstract. The article deals with the problems of visual perception development in preschool children with strabismus and amblyopia, features of its manifestation, presents diagnostic tools and results of incoming diagnostics of visual perception in preschool children with visual deprivation, confirming the data of scientific analysis of the problem, suggests possible ways of prevention and correction of visual perception in preschool children with visual deprivation.

Key words: perceptual sphere, visual perception, visual impairment, visual deprivation, strabismus, amblyopia.

Интенсивное развитие всех сфер жизни общества будь то социально-экономическая или техническая определяет востребованность в поиске инновационных психологических подходов к воспитанию и развитию детей. Особенно проблема усугубляется в случае появления в семье ребенка с нарушением развития и в частности зрительной депривацией в разных ее проявлениях. Снижение зрительных возможностей, зрительная депривация негативно отражается на всем процессе перцепции, меняется иерархия восприятия,

активнее начинают проявляться сохранные механизмы, которые необходимо развивать.

Как отмечают Б.Г. Ананьев [1], А.Н. Леонтьев, основой ориентировки любого человека в окружающем мире, учебной, познавательной и трудовой деятельности составляет восприятие. Авторы достаточно внимательно подошли к проблеме изучения процесса восприятия, подробно описали типы свойства восприятия в зависимости от иерархии задействованных анализаторов: зрительных, слуховых, тактильных и т. д.

А.И. Каплан [5], подмечает, что депривация перцептивной сферы снижает количество и качество получаемой извне с помощью зрения информации, накладывает специфический отпечаток на способы и формы восприятия окружающего мира, затрудняет формирование запаса эталонов, в том числе и сенсорных, формируемых с помощью зрения, что затрудняет процесс обогащения чувственного запаса, знаний об окружающем.

Получение ограниченного количества информации из окружающего мира, является следствием нарушения работы перцептивной сферы что, по мнению ряда авторов, изменяют способы коммуникации, снижают уровень накопление социального опыта, создают трудности социальной адаптации, обедняют чувственный опыт. (Л.П. Григорьева [3], В.П. Жохов [3], А.И. Каплан [5], и др). Особенности и уровень развития зрительного восприятия у детей в дошкольном возрасте по мнению Л.И. Плаксиной играют важную роль в развитии практически всех психических процессов в том числе и развития ребенка в целом.

Несмотря на имеющиеся в коррекционной психологии и педагогике исследования, посвященные особенностям психического развития детей с нарушением зрения, проблема восприятия стоит достаточно остро в контексте вопросов развития зрительного восприятия, особенности специфики его проявлений и определения методических и практических подходов их развития у дошкольников со зрительной патологией.

Особенности и уровень развития зрительного восприятия у детей в дошкольном возрасте играют важную роль в развитии практически всех психических процессах в том числе и развития ребенка в целом, зрительное ознакомление с предметами, в комплексе с тактильным восприятием позволяет активизировать развитие тонких мышечных актов пальцев, двигательнo-визуальную деятельность с предметным миром на основе сочетания зрительного и тактильного восприятия, навыки ориентирования в микропространстве со зрительным контролем.

Наше исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 18» г. Донского, Тульской области. Были продиагностированы старшие дошкольные со зрительной патологией.

Нами была разработана диагностическая программа по выявлению специфики развития зрительного восприятия у дошкольников со зрительной депривацией, продиагностирована группа отобранных респондентов, имеющих нарушение зрения в виде амблиопии и косоглазия. В диагностическую программу вошел комплекс методик по оценки уровня развития зрительного

восприятия М.М. Безруких [2], и Л.В. Морозовой, позволивший выявить особенности развития компонентов зрительного восприятия дошкольников со зрительной нозологией.

Качественный анализ полученных результатов показал, что около 27,5% дошкольников, принимавших участие в нашем исследовании, могли выделять и узнавать образец, расположенный нетипично и восприятие пространственных отношений предметов, не вызывало достаточного затруднения, респонденты достаточно уверенно и верно рисуют фигуру по точкам на основе образца без исправлений, а итоговые изображения характеризуются графической точностью.

Большинство же старших дошкольников с нарушением зрения (52,5%) показали средний уровень развития зрительного восприятия. *Дети* испытывали трудности при выделении фигуры из «зашумленного» рисунка: не узнавали при изменении пространственного расположения, наложении. Контур фигур обводился частично. Отмечались сложности при установлении пространственных отношений изображений в группе. Восстановленные элементы изображений незначительно отличались от образцов по размеру и пространственному расположению, наблюдалось недостаточное развитие зрительно-моторной координации. 20% дошкольников с нарушением зрения (низкий уровень) допускали большое количество ошибок при выделении фигуры из «зашумленного» рисунка, не могли найти заданную фигуру при изменении ее пространственного расположения, отмечались замены фигур близкими по начертанию, также присутствовали многочисленные замены знаков, имеющих свойство зеркальности, навыки самоконтроля практически не отмечались.

Как показала наша работа, дети с нарушением зрения в виде страбизма, не проявляют в достаточной мере навыки самоконтроля и саморегуляции движений при выполнении работы, связанной со зрительным контролем. Для закрепления и привития навыков зрительно-моторной координации, фигурно-фонового различения, пространственного праксиса так важных в предшкольный период и для начальной школы в том числе, считаем возможным в непосредственной образовательной деятельности использовать упражнения и игровые задания, которые помогут преодолеть неуверенность моторной деятельности руки, ее скованность: для развития точности направления руки, с целью привитие навыка проводить прямые вертикальные, горизонтальные, наклонные линии разной длины, соединения образцов по точкам, штриховка. Упражнения могут быть следующими: «Нарисуй дождик», «Изобрази железную дорогу: нарисуй рельсы и шпалы», и т.д; для развития умения зрительного контроля графического навыка размаха движения руки при выполнении графических работ и на письме «Изобрази штриховыми движениями широкую дорогу», « нарисуй волны на море» и т.п; для развития глазомера и дифференцировки масштаба, и перспективы можно предложить следующее: «Нарисуй лес с большими и маленькими деревьями», «Изобрази дома близко и далеко» и т. п; для развития формообразующих действий: «Нарисуй, «намотай» клубочек», руку от листа не отрывай др; для

закрепления умения рисовать на всей плоскости листа избегая, преодолевая изображение мелкомасштабных предметов, «Обведи по точкам, заштрихуй все большие фигуры».

Наша система коррекционно - педагогической работы направлена на формирование у детей автоматизированных навыков синхронности действий руки и глаза в различных видах дидактических игр, т.е. в игровой деятельности, что будет способствовать на наш взгляд эффективному развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения.

Наша программа рассчитана на реализацию в течение всего учебного года, но мы акцентируем внимание на начало учебного года на первые два месяца с середины сентября до середины ноября, два раза в неделю по 30 минут (в соответствии с нормативными документами - требованиями СанПиН). Программа построена таким образом, что каждое занятие имеет единую структуру, что позволяет ребенку легче вработываться и распределять свои силы на все время работы, приучает к соблюдению учебного «режима», способствует его самоорганизации, выработке самостоятельности, развитию общих учебных навыков.

Предполагается использовать как индивидуальную, так и подгрупповую формы коррекции. Консультации для родителей предусматриваются два раза в неделю в соответствии с графиком и запросами родителей (законных представителей).

Нами подобран комплекс дидактических и развивающих игр и упражнения для осуществления учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего воздействия, которые подобраны с учетом принципа возрастающего усложнения.

Предполагаемый результат нашей деятельности по реализации программы: повышение уровня развития зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения, совершенствование общего личностного развития, способствующая социальному и эмоциональному комфорту.

Список используемых источников и литературы

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964.-304с.
2. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика комплексной диагностики зрительного восприятия у детей 5–7 лет. – Ульяновск, 1994
3. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева Л.И. Развитие восприятия у ребенка. – М.: Школа-Пресс, 2001.
4. Жохов В.П., Кормакова И.А., Плаксина Л.И. Реабилитация детей страдающих содружественным косоглазием и амблиопией. – М., 1989.
5. Каплан А.И. Предварительные итоги занятий по развитию зрительного восприятия детей с остаточным зрением // Дефектология. – 1982. – №3.

© А.К. Ивлиева, Т.В. Слюсарская 2020-10

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

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты подготовки детей к освоению Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), а также описаны направления работы с детьми с особыми потребностями в общеобразовательной организации, их достаточно значимые и взаимосвязанные положения.

Ключевые слова: система, дети, особые образовательные потребности, общеобразовательная организация.

G.I. Kozhin

CONTENT OF WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Abstract. The article discusses aspects of preparing children for the development of the Federal state educational standard (FSES), as well as describes the areas of work with children with special needs in General education organizations, their rather significant and interrelated provisions.

Keywords: system, children, special educational needs, General education organization.

При дифференцированном подходе к целям, содержанию и срокам освоения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) могут быть реализованы современные требования к подготовке детей. При этом выборе, принцип доступности учебного материала является важнейшим. Реализуя данный принцип, выдвигается проблема определения психоэмоциональной и социальной готовности детей к школе на разных ступенях обучения:

1. Уровень общего развития ребенка (5-6 лет);
2. Достижение готовности к началу школьного обучения (6-7 лет);
3. По результатам начального обучения наличие готовности к обучению на основной ступени (9-10 лет);
4. Достижение готовности к обучению, в том числе к социальной адаптации, к выбору профессии на средней ступени обучения (подростковый возраст, 9-11 классы).

Комплексный подход к определению готовности детей к обучению в школе и выбору оптимальных условий осуществляется различными специалистами.

Системный анализ особенностей личности выявляет и квалифицирует отдельные недостатки развития, определяет его динамику, дает возможность понять причины, взаимосвязь и взаимовлияние тех или иных нарушений.

Организуется наблюдение за ребенком в привычной для него игровой, учебной деятельности, бытовой ситуации. Первоначальное объективное экспериментальное обследование дополняется и уточняется.

На комплексных подходах основывается построение коррекционно-развивающей работы, необходимой для преодоления и (или) профилактики негативных проявлений в развитии. Они могут включать в себя:

- лечебные (лечебно-профилактические) мероприятия;
- укрепление здоровья;
- коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса;
- коррекционную работу в зависимости от специфических недостатков в развитии.

При выборе оптимальных условий для детей важно учитывать их возрастные этапы развития и индивидуально-типологические особенности [5], а также состояние соматического и нервно-психического здоровья. На основе ведущего вида деятельности необходимо предусмотреть коррекцию и компенсацию недостатков развития.

В связи с этим, создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия необходимо для детей с особыми потребностями в условиях общеобразовательной организации. В ней могут взаимодействовать следующие направления работы с детьми:

- А. диагностическое;
- Б. коррекционно-развивающее;
- В. консультативное;
- Г. лечебно-профилактическое;
- Д. социальное.

Поскольку функциональная недостаточность головного мозга проявляется и в соматических, неврологических расстройствах, в коррекционной работе с детьми большое значение имеют лечебно-профилактические мероприятия. Комплексная лечебная работа на фоне адекватного учебно-воспитательного процесса способствует укреплению здоровья детей. Основными задачами лечебно-оздоровительной работы могут являться:

- укрепление здоровья детей;
- организация лечебной физической культуры;
- создание благоприятного режима;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм и режима питания.

Одной из главных задач общеобразовательной организации является создание социальной службы. Задачами комплексной социальной службы могут быть:

- раннее выявление и коррекция особенностей, препятствующих

успешному освоению доступных и широко распространенных профессий;

- формирование у детей в процессе учебной деятельности навыков ориентировки, планирования, самооценки, самоконтроля;
- профессиональная ориентация учащихся.

Система работы может быть также направлена на:

- компенсацию недостатков развития детей;
- повышение работоспособности;
- активизацию познавательной деятельности [2; 3];
- восполнение пробелов обучения;
- нормализацию и совершенствование учебной деятельности;
- преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы.

Рассмотрим конкретные положения коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми потребностями в условиях общеобразовательной организации.

Все дети, посещающие общеобразовательную начальную школу должны освоить обязательный минимум содержания начального общего образования. Однако успешное освоение младшими школьниками с особыми образовательными потребностями требует внимания учителей [1] и специалистов к решению ряда задач:

- охрана и укрепление здоровья ребенка;
- развитие до необходимого уровня психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению;
- формирование социально-нравственного поведения, обеспечивающего детям успешную адаптацию к школьным условиям;
- создание учебно-методического оснащения для успешного освоения детьми программ в соответствии с требованиями ФГОС;
- позволить ребенку осознанно воспринимать учебный материал с помощью обогащения кругозора, формирования отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности;
- формирование учебной мотивации;
- развитие личностных компонентов познавательной деятельности;
- формирование умений и навыков, необходимых для любого вида деятельности;
- формирование соответствующих возрасту интеллектуальных умений;
- повышение уровня общего развития и коррекция нарушений в развитии;
- организация благоприятной социальной среды;
- системный контроль специалистов за развитием ребенка.

Задачи, которые стоят перед учителями и специалистами в отношении школьников с особыми образовательными потребностями на основной ступени обучения, систематизируются в зависимости от итогов предшествующего периода. Приведем положения коррекционно-развивающей работы:

- охрана и укрепление здоровья ребенка;
- формирование социально-нравственного поведения детей, обеспечивающего успешную адаптацию к новым условиям обучения;

- формирование и закрепление умений и навыков планирования деятельности, самоконтроля, развитие умений воспринимать и использовать информацию из разных источников в целях успешного осуществления учебно-познавательной деятельности [4];

- развитие личностных компонентов познавательной деятельности;

- коррекция недостатков в зависимости от актуального уровня развития учащихся и их потребности в коррекции нарушений в развитии;

- создание благоприятной социальной среды;

- системный контроль специалистами за развитием подростка, осуществление взаимосвязи с родителями, членами семьи ребенка;

- обеспечение учебно-методического оснащения для успешного освоения программ в соответствии с требованиями ФГОС;

- социальная адаптация учащихся.

Таким образом, работа по формированию общих способностей к учению, коррекции недостатков развития, лечебно-профилактическая работа должны обеспечивать реализацию ФГОС.

Список используемых источников и литературы:

1. Башмакова С.Б. Коррекционная работа учителя в процессе обучения младших школьников с минимальными нарушениями психического развития: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика). Киров, 2004. 22 с.

2. Болгарова М.А. Актуализация жизненного опыта как педагогическое средство развития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития: автореф. на соиск. ученой степ.канд. пед. наук:13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика).Екатеринбург, 2009. 23 с.

3. Кожин Г.И. Опыт реализации программы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития с использованием нейропсихологического подхода // Студенческая наука: новый взгляд на проблемы психологии и образования: Материалы Всерос. заочной науч.-практ. конф. Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2019. С. 69-72.

4. Кожин Г.И. Учебно-познавательная деятельность школьников с трудностями в усвоении знаний // 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. 46-50.

5. Шевчук Л.Е. Педагогические условия индивидуализации обучения учащихся начальных классов с особенностями развития: автореф. на соиск. ученой степ.канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. Челябинск, 1997. 25 с.

©Г.И. Кожин, 2020

**ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Охарактеризованы критериальная база и результаты диагностики произвольного внимания. Описаны условия и технология развития у старших дошкольников с задержкой психического развития в подвижных играх.*

***Ключевые слова:** произвольное внимание, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, подвижные игры.*

**O.I. Kokoreva,
M.A. Kochetova**

**MOBILE PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING VOLUNTARY
ATTENTION IN CHILDREN 6 YEARS OF AGE WITH MENTAL
RETARDATION**

***Abstract.** The article presents the results of an experimental study of the development of voluntary attention in older preschool children with mental retardation. The criteria base and results of diagnostics of voluntary attention are characterized. The conditions and technology of development in older preschool children with mental retardation in outdoor games are described.*

***Keywords:** voluntary attention, preschool children, mental retardation, outdoor games.*

Внимание представляет собой важный компонент деятельности человека, который требует высокой точности и организованности. Внимание является одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности. Значимость внимания в жизни человека, его определяющая роль в отборе содержания сознательного опыта, запоминании и обучении очевидны.

Для дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) характерно нарушение процессов внимания. В сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимо большее количество времени, чтобы начать выполнять задания после получения инструкции.

Такие дети хуже справляются с заданиями, в которых необходимо сосредоточение внимания, но не вызывающих у них интереса. Также нарушение внимания мешает развитию эмоционально-волевой и познавательной сфер психики и отрицательно сказывается на обучаемости детей, так как становится причиной трудностей в обучении и подготовке к школе.

Таким образом, исследование развития произвольного внимания старших дошкольников с задержкой психического развития, подбор разнообразных и адекватных возрасту методик для своевременной диагностики, которая обеспечит организацию коррекционной работы на ранних этапах развития, является одной из важных задач специальной психологии и коррекционной педагогики.

По результатам исследований отечественных ученых (А.Р. Мандыкаева, К.Т. Матина, В.А. Пермякова, С.А. Дашкевич, Г.Е. Сухарева и др.) установлено, что для детей с задержкой психического развития характерны определенные особенности внимания, такие как неустойчивость, ограниченный объем, фрагментарность, высокая переключаемость на внешние раздражители, быстрая утомляемость, рассеянность [1, с.726].

Особая роль в развитии произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития может быть отведена подвижным играм. Подвижная игра является одной из разновидностей двигательной деятельности, основу которой составляют разнообразные активные движения, двигательные действия, мотивированные определенным сюжетом и правилами игры.

Подвижная игра может рассматриваться как средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, ценных морально-волевых качеств.

Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, цель которой достигается точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами.

Представляя собой комплексы естественных движений разного типа, в различных комбинациях, подвижные игры отличаются богатством интеллектуального содержания. Они требуют от дошкольников большей сообразительности и внимательности, произвольности и творчества. Преодоление возникших в игре трудностей также связано с мыслительной деятельностью, то есть необходимостью анализа создавшейся ситуации, принятия оперативного решения.

А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева, Э.Я. Степаненкова отмечали, что в подвижной игре создаются благоприятные условия для развития внимания [2, с. 193], поэтому целью нашего экспериментального исследования

было определить психолого-педагогические условия, при которых подвижная игра будет эффективным средством развития и коррекции внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

На констатирующем этапе эксперимента использовалась диагностическая программа, включающая в себя следующие методики: «Найди отличия», «Проставь значки», «Запомни и расставь точки», «Что спрятано в рисунках». В качестве критериев развития внимания были приняты: концентрация (количество отвлечений), распределение (количество выполняемых действий), объем (количество воспринимаемых объектов), переключение (перенос внимания с одного объекта на другой), устойчивость (длительность концентрации).

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего этапа, позволил нам сделать выводы о том, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по сравнению с нормально развивающимися сверстниками меньший объем внимания, имеются выраженные нарушения переключаемости, трудности в распределении и сниженный уровень устойчивости внимания.

На основе теоретического анализа литературы были определены психолого-педагогические условия развития произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития при проведении подвижной игры:

- включение приемов, акцентирующих внимание детей на выполнении двигательных действий, перемещении в пространстве, качестве выполнения движений в процессе объяснения, проведения и подведения итогов игры;

- использование в качестве приемов, способствующих развитию концентрации, распределения, переключения, объема и устойчивости произвольного внимания, смены сигналов, изменения условий и вариативности содержательно-процессуальных аспектов проведения игры;

- применение специально подобранного музыкального сопровождения и предметного окружения.

Дадим характеристику каждого из выделенных условий, реализованных нами при проведении экспериментальной работы.

Для развития внимания мы считали необходимым сделать объяснение игры эмоционально интересным, в краткой и точной форме разъяснить последовательность игровых действий, акцентировать внимание детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на расположении игроков и игровых атрибутов, используя пространственную терминологию с ориентировкой на предметное окружение, четко выделить правила, соотнеся их с содержанием игровых действий и достижением результата.

При этом мы полагали, что важно создать у ребенка с задержкой психического развития наглядную картину игровой ситуации, выделить игровые образы и условия выполнения игровых действий в пространственно-предметной среде.

При повторных проведениях игры мы считали целесообразным предложить дошкольникам самим передать ее содержание, акцентируя внимание на местоположении играющих, ходе игровых действий, правилах.

В процессе проведения игры в качестве приемов, способствующих развитию концентрации, распределения, переключения, объема и устойчивости произвольного внимания мы использовали смены сигналов, изменения условий и вариативность содержательно-процессуальных аспектов проведения игры.

Для смены сигналов в процессе проведения игры нами использовались разноцветные флажки, звуковое сопровождение (хлопки, свистки, удар в бубен, записи звуков природы).

Изменения условий касались смены основного движения по ходу игры, разнообразия размещения детей в пространстве при повторном проведении игры, усложнении заданий за счет использования игрового оборудования.

Музыкальное сопровождение определялось содержанием игры, соответствовало игровой ситуации, смене основного движения, остановке или началу двигательной деятельности.

Предметное окружение подбиралось для обеспечения вариативности или усложнения двигательных действий по ходу игры, что требовало проявления от детей более акцентированного внимания на их выполнении.

При подведении итогов игры мы подчеркивали роль точности выполнения двигательных действий и соблюдения правил как способов обеспечения достижения результата в игре, таким образом, привлекая внимание детей с задержкой психического развития к тем или иным моментам закончившейся игры.

При реализации экспериментальной программы по развитию внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития особое внимание обращалось на организацию работы с учетом специфических условий проведения подвижных игр с данной категорией дошкольников, определяемых спецификой проявления дефекта: соответствие содержания подобранных игр возможностям умственного развития детей и использование яркого оборудования с элементами озвучки (колокольчики).

Повторное диагностическое обследование детей после проведения экспериментальной работы показало выраженную положительную динамику в развитии внимания, что свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей программы по развитию произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития в подвижных играх.

Список используемых источников и литературы

1. Мандыкаева А.Р., Матина К.Т. Особенности внимания у детей с задержкой психического развития // Молодёжь третьего тысячелетия. Сборник научных статей, 2019. С. 726-729.
2. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. М.: «Академия», 2006.

**ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ**

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития зрительной памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития психогенного генеза. Описывается критериальная база диагностики. Раскрываются этапы проведения коррекционно-развивающей работы. Определены условия развития зрительной памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития психогенного генеза в дидактических играх.

Ключевые слова: зрительная память, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, дидактическая игра.

O.I. Kokoreva,
M.A. Nikitich

**OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING VISUAL MEMORY
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION IN DIDACTIC GAMES**

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the development of visual memory in preschool children with mental retardation. The criteria base of diagnostics is described. The stages of correctional and developmental work are revealed.

Keywords: visual memory, preschool children, mental retardation, didactic games.

Произвольная память как высшая психическая функция, обеспечивающая успешность мнемической деятельности, не является врожденной и развивается под влиянием социальных воздействий, и прежде всего, обучения. Изменения в качественных характеристиках мнемических процессов происходят в ходе развития ребенка, которое происходит в определенных жизненных условиях. От того, как организована деятельность ребенка, во многом зависит и эффективность развития его памяти [1, с. 10].

Эти положения справедливы как в отношении нормально развивающихся дошкольников, так и, даже в большей степени, для детей с задержанным развитием. Отставание в развитии произвольной памяти по сравнению со сверстниками у детей с задержкой психического развития психогенного генеза обусловлено неблагоприятной жизненной ситуацией, которая приводит к прогрессирующей педагогической запущенности, накладывающей отпечаток на все психическое развитие ребенка.

Дидактическая игра является одним из наиболее отвечающих специфике дошкольного возраста методов обучения и средств развития ребенка. В ней обеспечивается возможность в эмоционально привлекательной для ребенка форме осуществлять его познавательное развитие, совершенствовать все психические процессы, в том числе и зрительную память.

Для диагностики уровня развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) психогенного генеза была определена критериальная база, основанная на качественных характеристиках памяти: объем запоминаемой информации (количество запоминаемых объектов), скорость запоминания (время экспозиции, количество повторных предъявлений), точность воспроизведения информации (полнота воспроизведения, количество ошибок). На основе этих критериев была составлена характеристика уровней развития зрительной памяти.

Высокий уровень: ребенок воспроизводит все картинки или предметы из предъявляемого зрительного материала, стимульный материал запоминает за отведенное время, не нуждается в повторении задания, точно воспроизводит названия изображенных предметов или элементы наглядного материала, отсутствуют привнесенные элементы.

Средний уровень: ребенок воспроизводит от 40 до 60% предъявляемых для запоминания зрительных стимулов, требуется 1-2 повторения задания, допускает 1-2 ошибки при воспроизведении.

Низкий уровень: воспроизводит менее 40% предъявленного зрительного материала, ребенку недостаточно отведенного на выполнение задания времени, требуется более 2 повторных предъявлений материала, допускает множественные ошибки при воспроизведении материала.

Для диагностической программы обследования развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР психогенного генеза были отобраны методики «10 картинок» (А.Р. Лурия), «Узнай фигуру» (Л.А. Венгер), диагностическая методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, «Чем залатать коврик» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

По результатам обследования высокий уровень выполнения заданий по показателю «скорость запоминания» был диагностирован у 20% из обследованных детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития психогенного генеза, по показателям «объем запоминания» и «точность запоминания и воспроизведения информации» - у 10%.

Большинство детей по всем названным показателям продемонстрировали результаты, соответствующие низкому уровню - 50, 60 и 70%

соответственно. Более успешными оказались результаты по методикам «Узнай фигуру» и «Чем залатать коврик», то есть по показателям скорости запоминания. Самые низкие результаты по точности воспроизведения информации.

Анализ результатов выполнения заданий, предложенных детям, показал, что старшие дошкольники с задержкой психического развития психогенного происхождения преимущественно выделяют наиболее яркие признаки, не замечая другие, нередко более важные (пропуск мелких фигур, неярких, малодифференцированных объектов по цвету, размеру и форме). При запоминании и воспроизведении материала дети «перескакивают» с одного признака предмета или компонента ситуации на другой. Было выявлено, что для большинства испытуемых дошкольников характерно удержание в памяти второстепенного, при забывании существенного.

На подготовительном этапе формирующего эксперимента для последующего проведения коррекционно-развивающей работы были подобраны дидактические игры, дидактическими задачами которых были развитие объема зрительной памяти, скорости запоминания и точности воспроизведения материала. Все отобранные игры были приведены в последовательность, основанную на закономерностях развития зрительной памяти в дошкольном возрасте, которые описаны в работах А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина [2, с. 70], а также на принципе усложнения материала. Усложнение заключалось в смене стимульного материала, увеличении числа запоминаемых объектов, сокращении времени экспозиции.

На основном этапе в рамках коррекционно-развивающей работы дидактические игры проводились в разные режимные отрезки: как составная часть непосредственно образовательной деятельности («Что изменилось?», «Художник», «Запомни и назови»), так и в свободное время в утренние и вечерние часы («Шкафчик», «Сделай так же», «Запомни порядок»).

Проведение дидактических игр осуществлялось как в индивидуальной, так и в групповой форме, поскольку содержание и игровые действия некоторых из них требовали участия нескольких детей, другие же предусматривали повторное использование одного и того же материала и индивидуальную работу с детьми, имеющими плохо развитую зрительную память.

Особое внимание в работе уделялось поддержанию интереса к игре, обеспечивающего большую продуктивность при выполнении заданий за счет яркого и красочного материала, игровых моментов, предваряющих проведение каждой игры.

В ходе коррекционно-развивающей работы у детей наиболее часто наблюдались следующие затруднения. В играх на развитие объема запоминаемой информации – удержание задачи запомнить и воспроизвести материал в течение всей игровой деятельности. В играх на развитие точности запоминания и воспроизведения информации детям требовалось приложить много усилий, чтобы запомнить и воспроизвести порядок предметов. В тех играх, где основной задачей было улучшение скорости запоминания, наибольшее затруднение у детей вызывало запоминание образца и

последующее выполнение по нему задания за ограниченный промежуток времени.

Мы отметили, что прочность и полнота запоминания материала детьми в значительной степени зависели от организации повторений. Распределенное повторение (с перерывом в несколько часов или даже через день) было более продуктивно, чем сплошное, без перерыва. Оно позволяло улучшить показатели продуктивности запоминания.

В целом наиболее сложным в игре для детей было запоминание большого по объему материала, это требовало от них более значительной затраты усилий, чем задания на быстроту и точность воспроизведения. Поэтому особое внимание в формирующем эксперименте уделялось использованию дидактических игр на развитие объема зрительной памяти.

На заключительном этапе формирующего эксперимента был проведен анализ коррекционно-развивающей работы и составлена игротека дидактических игр на развитие зрительной памяти для использования детьми в самостоятельной деятельности.

Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования позволил сделать вывод о динамике развития зрительной памяти у детей. По показателям «объем памяти» и «скорость запоминания» результаты, соответствующие высокому уровню, показали 30%, среднему - 70% детей. Результатов, соответствующих низкому уровню зафиксировано, не было. Высокий уровень развития точности запоминания продемонстрировали 30%, средний - 60%, низкий - 10% обследованных детей, однако у них выявлена положительная динамика результатов внутри уровня.

Исходя из сравнительного анализа результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе по всем методикам можно отметить заметное увеличение качественной стороны в пределах уровня (увеличение объема запоминаемой информации, сокращение времени на ее запоминание и воспроизведение, а также значительное увеличение точности воспроизведения стимульного материала), что свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей работы по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития психогенного генеза.

Список используемых источников и литературы

1. Симонова Л.Ф. Память. Дети 5-7 лет. Ярославль: Академия развития, 2000.
2. Эльконин Д.Б. Дидактическая игра как средство развития произвольной образной памяти у старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1992. №1. С. 70.

© О.И. Кокорева, М.А. Никитич, 2020

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

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР**

Аннотация. В статье поднимается проблема развития коммуникативных навыков детей 4-5 лет с задержкой психического развития. Рассмотрено использование сюжетно-ролевых игр как средства развития данного процесса.

Ключевые слова: коммуникация, задержка психического развития, коммуникативные навыки, сюжетно-ролевые игры, дети дошкольного возраста.

E.V. Komakhina

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS
IN CHILDREN 4-5 YEARS OF AGE WITH MENTAL
RETARDATION THROUGH ROLE-PLAYING GAMES**

Abstract. The article raises the problem of the development of communication skills of children 4-5 years old with a delay in mental development. The use of role-playing as a means of developing this process is considered.

Keywords: communication, mental retardation, communication skills, role-playing games, preschool children.

Согласно В.А. Тищенко, коммуникативные навыки- это ничто иное как навыки общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, это способность уверенно, грамотно и адекватно донести свою мысль, правильно воспринимать информацию, которая исходит от партнеров по общению.

У детей с ЗПР имеются трудности в формировании коммуникативных навыков. Это проявляется в сниженной потребности в общении, наблюдаются сложности в развитии речевых средств общения. Их общение со взрослыми имеет исключительно деловой характер, а так же не наблюдается какого-либо дружеского общения с детьми [3]. Как отмечают психологи, развитие речевой и познавательной сфер оказывают влияние на коммуникативные навыки [1]. Но исследования показывают важность развития этого процесса. Об этом говорили Е.О. Смирнова, М.И. Лисина, Л.А. Дубина, А.П. Усова. О необходимости

развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития говорила Е.С. Слепович [2].

В дошкольном возрасте большие возможности для формирования навыка взаимодействия с окружающими людьми предоставляют сюжетно-ролевые игры. Ее организация уже подразумевает вступление детей в контакт со сверстниками и взрослыми. Организуя сюжетно-ролевую игру, детей вовлекают в прямое общение. Обязательные при проведении правила поведения воспитывают у детей умение договариваться с партнером, контролировать свое поведение, в целом возникает интерес к общению.

Сюжетно-ролевая игра является с одной стороны спонтанным проявлением ребенка, но в то же время она строится на взаимодействии ребенка со взрослым. Ее основная особенность - это наличие в ней воображаемой ситуации, складывающихся из сюжета и ролей. Во-первых, именно данный вид игры позволяет детям почувствовать себя самостоятельными и инициативными. Во-вторых, она позволяет строить полноценные коллективные отношения, учит взаимодействовать друг с другом и правильно выражать свои мысли и желания, а так же слушать желания партнера по общению. Благодаря ей ребенок может достичь больших результатов в развитии коммуникативных навыков, что является целью данного исследования.

Диагностическая часть исследования проводилась на базе МБОУ ЦО №29 «Детский сад комбинированного вида №137». В исследовании приняли участие 5 человек 4-5 лет с ЗПР.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление уровня коммуникативных навыков у детей 4-5 лет с задержкой психического развития.

Для изучения уровня развития коммуникативных навыков были использованы следующие методики: «Тест на определение общительности ребенка» Н.А. Преображенской, «Диагностика форм общения со взрослым» М.И. Лисиной, «Рукавички» Г.Ю. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, «Картинки» Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, «Способность детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой. На основании психолого-педагогических исследований были выявлены критерии коммуникативных навыков: а) желание вступать в контакт; б) понимание реплики собеседника; в) умение организовать общение.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что больше половины детей (80%) имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков, а остальные 20%-средний уровень. Это говорит о готовности ребенка общаться, но в основном со взрослыми, они редко симпатизируют и выражают доброжелательность к партнеру по общению, не умеет договориться, слабо владеют навыками коммуникативного поведения, плохо владеют средствами вербального общения.

Анализ данных результатов позволил нам разработать и внедрить коррекционно-развивающую программу. Она состоит из сюжетно-ролевых игр. В основу коррекционно - развивающей программы легли разработки игр Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, Л.А. Дубиной, Л.В. Чернецкой [4] и др.

В своих исследованиях они опирались на то, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая. Именно в ней появляется возможность для развития коммуникативных навыков. Во время сюжетно-ролевых игр дети могут находиться в жизненной ситуации, взаимодействовать друг с другом и понимать, как правильно себя вести.

Коррекционно-развивающая программа реализовывалась в 3 этапах:

Начальный этап, задачами которого являлись настрой группы на совместную деятельность и установления эмоционального контакта между детьми. На этом этапе проводились такие сюжетно-ролевые игры, как «Детский сад», «День рождения», «Гости». Целью их проведения являлось возникновение интереса детей на игру друг с другом.

Основной этап, в котором дети учились работать в группе, развивать коммуникативные навыки, учитывать желания и настроения окружающих, правильно доносить мысль. На данном этапе были проведены сюжетно-ролевые игры «Театр», «Автобус», «Больница». Благодаря этим играм дети учатся вместе следовать правилам игры и понимать их, распределять роли и с интересом взаимодействовать друг с другом в ситуациях, заданных в играх.

Закрепляющий этап, задачами которого являлось закрепление положительных эмоций от общения, поиск компромиссов, создание чувства принадлежности к группе. Здесь проводились такие сюжетно-ролевые игры, как «Изумрудный город», «Кафе», «Парикмахерская». Содержание этих игр способствует работе детей в команде, распределять роли без конфликтов и с интересом выполнять совместные задания.

После проведения коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент. Сравнительный анализ дал понять, что сюжетно-ролевые игры способствовали развитию коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития. У них появился интерес к совместной деятельности, они с большей охотой стали включаться в игру с другим ребенком или детьми в группе. Они с большим вниманием слушают правила игры и самого воспитателя, во время диалога научились лучше выражать свои мысли и говорить о своих желаниях или задавать вопросы. У детей возникало все меньше конфликтов, а так же начало развиваться умение делиться друг с другом. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод об эффективности составленной коррекционно-развивающей программы, так как она положила основу для развития коммуникативных навыков у детей 4-5 лет с задержкой психического развития.

Список используемых источников и литературы

1. Брейкина Т.В., Васина Ю.М. Результаты развития коммуникативных навыков младших подростков с задержкой психического развития. /В сборнике: Проблемы теории и практики современной психологии Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 62-64.

2. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Москва: Педагогика, 1990 г. – 96 с.

3. Халина К.Д., Капустина Т.В. Коммуникативные способности как фактор успешного общения // Молодой ученый. - 2017. - №6. - С. 209-213.

4. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005 - 256 с.

© *Е.В. Комахина, 2020-10*

**Е.В. Кучмий,
В.А. Калганова,
А.А. Кацero**

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

**АГРЕССИВНОСТЬ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗПР С НИЗКОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ:
ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ**

Аннотация. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – учебная, но у младших школьников с ЗПР, по-прежнему продолжает оставаться игра. Поэтому, к школьному обучению ребята не готовы, их мотивация оказывается недостаточно сформированной, а проявляющаяся агрессивность в поведении младших школьников с низкой учебной мотивацией – это безосновательные своевольные выходки с целью обратить на себя внимание.

Ключевые слова: учебная мотивация, агрессивность, поведение, младшие школьники, задержка психического развития.

**E.V. Kuchmiy,
V.A. Kalganova,
A.A. Katsero**

**AGGRESSIVENESS IN THE BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL
CHILDREN WITH LOW LEARNING MOTIVATION:
WAYS OF PREVENTION AND CORRECTION**

Annotation. The leading activity in primary school age is educational, but for younger students with ZPR, there is still a game. Therefore, children are not ready for school training, their motivation is not sufficiently formed, and the aggressiveness shown in the behavior of younger students with low educational motivation is groundless self-willed antics in order to draw attention to themselves.

Keywords: educational motivation, aggressiveness, behavior, primary school children, mental retardation.

На сегодняшний день увеличивается количество детей с пограничными нарушениями развития. Об этом нам говорят клинические данные, опубликованные Т.С. Овчинниковой [6]. Среди данной группы детей особое место занимают дети с задержкой психического развития.

В свете современных изменений в сфере образования становится актуальной проблема развития мотивации к обучению в школе у детей с ЗПР, поскольку формирование мотивации учения у них носит особый характер. Также важно учитывать и такой факт: младшие школьники с ЗПР наиболее восприимчивы к деструктивным внешним воздействиям, так как младший школьный возраст можно рассматривать как сензитивный период развития, который является наиболее восприимчивым к целенаправленным воздействиям. Дети получают сведения об агрессивных проявлениях из семьи, из общения со сверстниками. В настоящее время происходит рост агрессивных проявлений среди детей младшего школьного возраста [2]. Агрессивность в поведении младших школьников с ЗПР, по мнению ученых, проявляется как способ снижения накопившегося эмоционального напряжения [2], часто – в процессе образования.

Ведущая деятельность младшего школьника – учебная деятельность. Именно в этом возрасте ребенок впервые явно начинает осмысливать отношения между ним и окружающими, разбираться в нравственных оценках, значимости конфликтных ситуаций, то есть поэтапно вступает в сознательную фазу формирования личности, но у младших школьников с задержкой психического развития, на протяжении долгого времени ведущей деятельностью продолжает оставаться игра: ребёнок продолжает оставаться в кругу дошкольных интересов, у него преобладают игровые мотивы поведения. Именно поэтому, к школьному обучению младшие школьники с задержкой психического развития психологически не готовы. Это в свою очередь увеличивает их трудности в учебном процессе. Их мотивация к обучению в школе, под которой следует понимать частный вид мотивации, состоящий в стремлении школьника к учебной деятельности, оказывается недостаточно сформированной [3].

В начале школьного обучения младшие школьники с ЗПР недостаточно осознают свои ученические обязанности, правила поведения в школе. Поэтому наравне со своими одноклассниками они выглядят «странными», поскольку ведут себя как дошкольники, встают без разрешения из-за парты, ходят, обращаются к учителю при объяснении или просто играют, не обращая внимания на то, что происходит на уроке. Часто проявляющаяся агрессивность в поведении младших школьников с низкой учебной мотивацией – это безосновательные своевольные выходки с целью обратить на себя внимание, которые могут стать ослабляющими формами поведения. К такой категории относят детей, которые очень сильно избалованы родителями, не имеют успеха в школе, либо те, которые обделены вниманием, или же ослабленные, безынициативные, отстающие от сверстников [4]. У мальчиков на протяжении всех возрастных этапов устойчиво доминирует более высокий уровень прямой и физической агрессии, а у девочек преобладает косвенная и вербальная агрессия [4].

Основными причинами проявлений агрессии в младшем школьном возрасте являются: 1) стремление привлечь к себе внимание сверстников; 2) стремление быть главным; 3) защита и месть; 4) ущемление достоинства другого с целью подчеркивания собственного превосходства.

С.Л. Колосова говорит о том, что в младшем школьном возрасте системообразующим отношением к социальной среде у детей с проявлениями агрессии является враждебность к взрослому, а также отмечает, что у младших школьников, наблюдающиеся проявления агрессии в поведении являются следствием недостаточной социализированности личности и отсутствия конструктивных коммуникативных навыков, ведь агрессия - один из ярких показателей социальной дезадаптации ребенка, а также нарушения процесса социализации в целом [2].

Однако следует подчеркнуть, что наличие признаков импульсивного поведения у младших школьников с ЗПР является возрастной особенностью, так как младшие школьники отличаются большой эмоциональной неустойчивостью и частой сменой настроения. Ведь в младшем школьном возрасте для социализации ребенка все большее значение приобретает его общение со сверстниками. В процессе общения ребенка со сверстниками более успешно реализуется не только познавательная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения, а возможные отклонения или искажения в деятельности и общении приводят к нарушениям в формировании личности и поведения. Поскольку задержка в интеллектуальном развитии достаточно сильно тормозит развитие познавательного интереса, чтобы избежать неловкой для них ситуаций учения и интеллектуального напряжения, дети с задержкой психического развития отказываются от выполнения заданий и посещения школы.

В результате проведенного исследования [1, 5], нами были выявлены следующие особенности учебной мотивации детей с ЗПР, характеризующихся ярко выраженным агрессивным поведением: детей школа привлекает больше вне учебными сторонами, а познавательные мотивы сформированы в меньшей степени. Они могут иметь ярко выраженный позиционный мотив к обучению в школе, но доминирующее значение в учебной мотивации так или иначе занимает игровой мотив. Дети любят командовать и подчинять себе других, часто сердятся и отказываются делать что-либо. По словам родителей, эти дети и в других жизненных ситуациях демонстрируют проявления агрессии разных видов и направленности, и еще они направляют агрессию на все окружающее.

Младшие школьники с ЗПР с низкой учебной мотивацией имеют высокий уровень направленности на отметку и низкий уровень направленности на приобретение знаний. Это указывает на то, что ребята учатся только ради получения отметки, а получение знаний не является для них главной причиной обучения. На обычные распоряжения ребята стремятся сделать все наоборот, а иногда возникает желание сделать что-то плохое, дети часто спорят и ругаются со взрослыми.

Поскольку в младшем школьном возрасте личность ребенка находится в стадии своего становления, а сфера мотивации подвижная, неустойчивая, то использование предупреждающих и коррекционных мер является наиболее эффективным. Работа должна строиться с учетом факторов, повышающих школьную мотивацию. К таким факторам, влияющим на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности Е.П. Ильин

относит: содержание предмета; способы преподавания; взаимоотношения с педагогом; взаимоотношения с учащимися; семейная ситуация; личностные особенности ребёнка [3].

Психологическая коррекция агрессивности в поведении младших школьников в низкой учебной мотивацией, мы считаем, должна носить комплексный, системный характер и учитывать основные характерологические особенности таких детей. Занятия с агрессивными детьми, лучше проводить в форме групповых занятий, так как важный аспект групповой работы – это динамика развития детской группы, нахождение ребенка в группе, облегчает выражение эмоций, создает чувство принадлежности к коллективу [3].

Коррекционная программа по развитию мотивации к обучению в школе у младших школьников с ЗПР строится с использованием целостного подхода, предполагающего как учет актуального состояния развития мотивации к обучению, так и возможность коррекционного воздействия одновременно на все сферы психической деятельности ребёнка: мотивационную, познавательную, эмоционально-волевую, двигательную.

Учитывая особенности данной категории детей, при коррекции используются различные игровые методы. Игровая форма занятий позволяет «расковать» и заинтересовать детей. В процессе занятий с детьми лучше чередовать различные виды деятельности.

Таким образом, на основании всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что дети рассматриваемой категории нуждаются в психолого-педагогическом коррекционно-развивающем воздействии, которое, учитывая связь феномена агрессии и сниженной учебной мотивации, должно носить комплексный характер.

Список используемых источников и литературы

1. Калганова В.А., Кацера А.А. Семья как фактор снижения агрессивности ребенка // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: Актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Тула, 2019, с. 54-56.
2. Колосова С.Л. Детская агрессия / С.Л. Колосова. – СПб.: Питер, 2004. - 224 с.
3. Кулагина И.Ю. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития// Дефектология, №6, 1982. с.3-10.
4. Кухранова И. Коррекционно-психологические упражнения и игры для детей с агрессивным поведением / И. Кухранова // Воспитание школьников.– 2002.– № 10.– С. 31–33.
5. Кучмий Е.В., Кацера А.А. Роль семьи в повышении учебной мотивации младшего школьника с задержкой психического развития // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: Актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Тула, 2019, с.68-70.

6. Овчинникова Т.С. Вопрос выделения категории детей с минимальными нарушениями развития// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина №3, 2015. с. 50-57.

©Е.В. Кучмий, В.А. Калганова, А.А. Кацера, 2020-09

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

РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье представлены игровые технологии, которые строятся как целостное образование, охватывающие определенную часть коррекционного процесса дошкольников с нарушением зрения. Ведущая роль в коррекции и развитии познавательных психических процессов у детей с нарушением зрения отводится разнообразным игровым технологиям. Описано использование игровых технологий в образовательном процессе, при котором значимая роль отводится педагогу-ведущему игры.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением зрения, игровые упражнения и приемы, игротерапия, игровые педагогические технологии.

T.G. Neretina

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

Abstract. This article presents game technologies that are built as a holistic education, covering a certain part of the correctional process of preschool children with visual impairment. A leading role in the correction and development of cognitive mental processes in children with visual impairment is assigned to a variety of gaming technologies. The article describes the use of game technologies in the educational process, in which a significant role is assigned to the teacher who leads the game.

Keywords: preschool children with visual impairment, game exercises and techniques, game therapy, game educational technologies.

Большую часть информации об окружающем мире любой человек получает через зрительный анализатор, именно зрение играет ведущую роль в развитии познавательных способностей личности в целом и формировании жизненного опыта ребенка, в частности. В свое время Л.С. Выготский писал, что если бы на земле существовали бы только слепые люди, то возникла бы особая порода людей. Психическое развитие ребенка с нарушением зрения принципиально отличается от развития видящих детей. Эта особенность связана с ориентировкой в пространстве и со способностью воспринимать окружающий мир во всем его многообразии

красок, цвета, света, форм, силуэтов, предметов и объектов. У детей с нарушениями бинокулярного зрения, такими как косоглазие, амблиопия и анизометрия наблюдается снижение остроты зрения, в связи с этим возникают трудности при ориентировке в пространстве, наглядно-образном мышлении, изменении работы органов чувств. Эти проблемы приводят к искажению процесса анализа изображений на уровне зрительных центров мозга, к формированию неточных зрительных представлений об окружающем мире. Особенно важно серьезно относиться к развитию ребенка младшего возраста с нарушенным зрением, т.к. у него происходит первичное формирование свойств психики и необходимо грамотно корректировать и направлять этот процесс.

Ведущая роль в коррекции развития познавательных психических процессов у детей с нарушением зрения отводится разнообразным игровым технологиям, т.к. игра является ведущим видом деятельности в этом возрасте [2]. В теории и практики игротерапии понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных по видам игр.

В отличие от популярных игр, педагогические игры обладают существенными признаками учебно-познавательной направленности – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные и нереальные явления;
- группы игр, воспитывающих умение владеть собой, развивающих фонематический слух, быстроту реакции на слово взрослого, смекалку, чувство юмора и др.

Используя игровые технологии в образовательном процессе, значимая роль отводится педагог–ведущему игры. Для создания благоприятной образовательной игровой атмосферы, педагогу необходимо обладать такими качествами, как эмпатия, доброжелательность, умение осуществлять эмоциональную поддержку ребенка в игре, создавать радостную обстановку, поощрять удачную выдумку и фантазию ребенка. Только в этом случае игра будет полезна для развития ребенка и создания положительной атмосферы взаимодействия и сотрудничества со взрослым.

В настоящее время мы отслеживаем многообразие игровых технологий, которые направлены и на развитие как психических (восприятия, внимания, памяти, воображения), так и мыслительных процессов (анализ, синтез, конкретизация, обобщение и т.п., а также речи) [1].

В психологическом словаре игротерапия отмечается как одна из форм

психотерапии, применяемая в работе с детьми. Д.Б. Эльконин выделял влияния игры на психическое развитие ребенка и в том числе на его общительность. К специально созданным взрослыми в воспитательных целях относят игры с правилами. Особо стоят в классификации игр дидактические и подвижные игры. Основу этих игр составляют четко определенное программное содержание, дидактические задачи. Педагог обучает детей таким играм, и лишь затем они проводят их самостоятельно. Важным видом игровой деятельности для развития познавательных способностей является дидактическая игра. Она создается специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные правила и способы умственной деятельности.

Неоднократно доказано, что в основе формирования всех психических процессов лежит сенсорное воспитание дошкольников и младших школьников. Сенсорное развитие ребенка с нарушениями зрения значительно отстает по срокам формирования и проходит чрезвычайно неравномерно – ребенок может выполнить сложное задание и не выполнить простое. Это связано с трудностями овладения способами ориентировки в задании: в привычном задании, оперируя усвоенным материалом, он действует способом зрительного соотнесения, а столкнувшись с незнакомым заданием, сразу же переходит к хаотичным действиям. В силу своего возраста, дошкольники еще не умеют пользоваться поисковыми способами ориентировки – пробами и примериванием. Этому их надо учить специально при помощи игр и игровых упражнений.

Мотивы, побуждающие ребенка вступать в игровое общение, связаны с тремя его главными потребностями: 1) потребностью во впечатлениях; 2) потребностью в активной деятельности; 3) потребностью в признании и поддержке.

Так, например, невозможно научить ребёнка различать предметы по цвету способом проб и ошибок, это свойство не может быть выделено практическим путём. Ребёнка учат непосредственно сближать предметы, т.е. примеривать. Используются такие игры «Подбери ниточки к шарикам», «Подбери по цвету», «Подбери пуговицу к платью», «Домики».

Практика показывает, что зрительное соотнесение цветов происходит не только тогда, когда предметы находятся рядом, но и на расстоянии. В основе такого соотнесения лежит не просто различение, а восприятие цвета. В то же время и восприятие цвета, и различение не всегда связаны со знанием названий цветов. Таким образом, в заданиях можно включать любые цвета и оттенки. Детям предлагаются такие игры: «Прикоснись...к цвету»,

Важную роль играет развитие слухового восприятия. Как правило, способность внимательно слушать и понимать звуки не возникает сама по себе, даже при наличии острого природного слуха. Её нужно постоянно целенаправленно развивать. Лучше всего это делать в играх типа: «Узнай, кто говорит?», «Кто сзади?» (по голосу). Рекомендуют использовать игры с

озвученными игрушками: «На чём играют?», «Что звучит?». Обучение воспроизведению услышанного текста и звука строится на играх: «Передай, что слышишь». Развитие понимания словесной инструкции и фразовой речи происходит при игровой деятельности в такие игры, как: «Соберём фрукты в корзину», «Жуки и бабочки», «Не пропусти профессию», «Собери букет», «Самолёты».

Как известно, внимание, это форма организации познавательной деятельности, избирательная направленность сознания на определённый объект, умение сосредоточиться на определённых сторонах и явлениях действительности. Основными свойствами внимания, которые важно развивать в детском возрасте являются устойчивость, переключение и распределение. Для развития этих свойств и такой формы внимания, как произвольность, проводятся следующие игры и упражнения: «Я и мои друзья», «Поймай мышку», «Будь внимательным», «Запрещённая цифра».

Память характеризуется как процесс запоминания, сохранения, забывания, воспроизведения информации и впечатлений об окружающем мире. Память, так же как и внимание, с взрослением человека постепенно становится произвольной (это цель обучения). Развитию памяти у детей дошкольного возраста способствует разучивание стихов, рассказывание сказок, игр, заданий, например, «Что изменилось вокруг», «Смотри и слушай», «Соберём урожай овощей».

Мышление, это познавательный психический процесс, обобщённо и опосредованно отражающий отношения предметов и явлений, законы объективного мира. К концу дошкольного возраста у детей начинают складываться элементы логического мышления, т.е. формируется умение анализировать, оценивать, рассуждать, критиковать, делать умозаключения в соответствии с законами логики (развитие абстрактно-логического мышления – цель обучения).

Для формирования у детей компонентов и зачатков логического мышления с детьми старшего дошкольного возраста проводят логические игры на классификацию, когда детям предлагают объединить предметы по форме, цвету, размеру, назначению (посуда, обувь, игрушки), понятийному признаку (многоугольники, числа, растения, животные) и т.д. Особо любима детьми игра «Четвёртый лишний», где лишним бывают предметы по самому разному признаку (форме, цвету, величине, содержанию, значению и т.п.).

Задача педагога создавать различные игровые ситуации, в которых дети могут активно себя проявить, т.к. им знакомы эти ситуации, например: посели жильцов в домики, разложи предметы по полкам (шкафам), возьми в поход (школу) нужные вещи и т.д.

Для развития мыслительных процессов используют такие игры: «Растение, дерево, овощ», «Красный, голубой, травяной», «Бывает – не бывает», «Назови наоборот».

С целью развития межполушарных связей с детьми, как дошкольного, так и младшего школьного возраста с нарушением зрения, проводят специальные игровые упражнения на развитие графических навыков и координации

движений. Например, в игровой форме необходимо нарисовать обеими руками одновременно в тетради два овала и заштриховать их прямыми горизонтальными линиями, нарисовать им уши, подрисовать лапки и т.п. Варианты этой игровой формы: нарисовать обеими руками одновременно в тетради два квадрата и заштриховать прямыми горизонтальными линиями, дорисовать робота, нарисовать две антенны и т.п. Или еще вариант: нарисовать одновременно левой рукой треугольник, а правой рукой круг и т.д.

Таким образом, вышеописанные игры и игровые приемы применимы в работе с детьми, имеющими нарушение зрения. Познавательные игровые приёмы, используемые в данных играх, позволяют активизировать и развивать психические процессы личности познавательные способности и мыслительные операции. Использование игровых технологий в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения обладает двухсторонней направленностью, с одной стороны, это повышение успешности воспитания и обучения детей с нарушениями зрения, с другой стороны, это коррекция различных нарушений в развитии ребёнка.

Список используемых источников и литературы

1. Неретина Т. Г., Клевесенкова С. В. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учебное пособие / под общ. ред. Т. Г. Неретиной. 3-е изд., перераб. и доп. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. 276 с.

2. Неретина Т. Г., К вопросу об особенностях реализации инклюзивного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2017. Т. 2. С. 274-277.

© Т.Г. Неретина, 2020-10

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

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье раскрыта тема конструирования при работе с детьми с задержкой психического развития. В работе идет описание диагноза ЗПР, нарушение в высших психических функций, эмоционально-волевой сферы. Описана конструктивная деятельность как коррекционная помощь при работе с детьми с ЗПР. Раскрыты цели и задачи конструирования при работе с нормально-развивающимися детьми и с детьми с задержкой психического развития, виды работы с конструктором.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, конструирование, высшие психические функции, эмоционально-волевая сфера, развитие речи.

A.S. Panova

DESIGNING WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. This article reveals the topic of construction when working with children with mental retardation. The work includes descriptions of the diagnosis of ZPR, disorders in higher mental functions, emotional-volitional sphere. Constructive activity as corrective help in work with children with OCD is described. The goals and objectives of construction are revealed when working with normal-developing children and children with mental development delay, types of work with the designer.

Keywords: children with mental development delay, design, higher mental functions, emotional and volitional sphere, speech development.

Задержка психического развития (ЗПР) – это отставание развития высших психических процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы) у детей, но они могут быть исправлены специальным подходом обучения и воспитания [2, с. 292]. Кроме отставания ВПФ задержка психического развития имеет свою незрелость в моторики, речи, исходя из этого, дети не успевают подготовиться к урокам, плохо сидят на занятиях. Поэтому дети с ЗПР нуждаются в коррекционно-развивающем обучении. Рассмотрим каждую сферу в отдельности.

Нарушение интеллекта у детей носит легкий характер, но влияют на все процессы психических функций (внимание, память, мышление, речь).

Восприятие у ЗПР частичное, медленное, неточное. Некоторые анализаторы работают полностью, но ребенок плохо воспринимает целые образы мира. Лучше развито у детей зрительное восприятие, намного хуже – слуховое, поэтому объяснять занятие нужно с наглядной опорой (показывать картинки, презентации, яркие цвета) [3].

Внимание плохо устойчивое, кратковременно, поверхностно. Посторонние воздействия отвлекают ребенка и переключают внимание на ненужную цель. Работа, где нужна концентрация внимания у детей с задержкой психического развития имеет трудности. Поэтому нужно постоянно привлекать ребенка внешними факторами. Если ребенок с задержкой психического развития переутомляется, то появляются признаки гиперактивности, они начинают ерзать на стуле, постоянно отвлекаться, не слушать и играть с предметами, поэтому нужно проводить занятия не больше 15-20 мин, с физической паузой [4, с.245].

Память у них частичная, запоминают не весь материал, низкая избирательность, преобладанием наглядно-образной памяти над вербальной, низким мышлением при воспроизведении информации.

У детей с задержкой психического развития сохранно наглядно-действенное мышление; нарушено образное мышление. Абстрактно-логическое мышление возможно только со взрослым. У детей с ЗПР трудности в синтезе, сравнение, обобщение (не могут сформулировать выводы) [5].

Речь имеет свои особенности. У них искажаются звуки, бедный словарный запас, не могут построить правильно предложения. Часто встречаются отклонения как дислалия и дисграфия.

Эмоционально-волевая сфера является нестабильной, легкая смена настроения, отсутствие мотивации, незрелость личности. У многих есть повышенная агрессивность, тревожность. Дети замкнуты, играют в одиночку, не стремятся к общению со сверстниками. Игровая деятельность детей с задержкой психического развития отличается однообразием, отсутствием определенного сюжета, фантазии, игнорирование правил игры [1].

Моторика включает двигательную неловкость, недостаточную координацию.

Из описания детей ЗПР, можно сказать, что они нуждаются в специальном коррекционном обучении и воспитании. С такими детьми хорошо проводить разные терапии, например музыкотерапия, изотворчество, сказкотерапия, песочная терапия и т.д. Но хороший эффект можно достичь в работе с конструктором. Конструирование с детьми ЗПР улучшает их эмоционально-волевою сферу, мыслительные процессы, физическую активность и т.д.

Конструктивная деятельность - это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению, процесс

сооружения построек, конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов и способы их соединения [5, с.246]

В настоящее время самые популярные следующие виды конструирования: художественное конструирование из природного материала и техническое конструирование из строительных материалов, деталей конструктора.

Проанализировав литературу [1, 3, 4], можно выделить следующие формы организации конструктивной деятельности: по образцу, по условиям, по схеме и по замыслу.

Задачи конструирования у нормально-развивающихся детей мы сформулировали следующие:

- Развивать интерес к моделированию и конструктору, мотивировать художественное и техническое творчество.

- Учить видеть конструкцию предмета, анализировать ее основные части, их функциональное назначение.

- Развивать чувство эстетического цветового решения построек.

- Закреплять знания детей о мире.

- Совершенствовать коммуникацию детей при работе в паре, группе, умение правильно распределить обязанности.

Таким образом, коррекционные задачи для детей с нарушениями в развитии можно выделить следующие:

- развитие сенсорных представлений;

- формирование пространственной ориентации;

- развитие и совершенствование высших психических функций: восприятия, внимания, мышления, памяти, речи;

- развитие моторики рук;

- формирование и закрепление определенных состояний успеха, конкуренции, мотивации.

Детское конструирование бывает изобразительным и техническим. Техническая деятельность взрослых отличается от деятельности детей. У взрослых постройки имеют практическое значение, театры, магазины, больницы и тд. Детская же постройка имеет игровой характер, построение зоопарка, парикмахерской. Часто дети не играют с постройкой, потому что им неинтересно. Ребенку важен сам процесс конструирования. Ребенок в отличие от взрослого, больше добивается сходства с предметом, но если он построил для игры, то ребенок делает больше условностей. Поэтому, качество конструкции не зависит от способностей ребенка.

Работа с детьми ЗПР при конструировании. Прежде чем приступить к созданию объекта, нужно дефектологу точно продумать создание постройки, при выполнении ее требуется определенная последовательность и точность в работе. Главное конструктивная деятельность должна быть в форме игры. Дефектолог должен обговорить постройку, ребята не только учатся строить по образцу, но и должны обговаривать все шаги – как строить, зачем строить, как подобрать цвет и тд. Пример: при строительстве зоопарка детям говорят, что мы начинаем работу с основы – фундамента и заканчиваем верхушкой. Благодаря

таким действиям ребенок обогащает словарь, учится говорить свои действия, развивают речь, что очень важно для ЗПР, так как у них очень низкая речевая деятельность.

Работа с конструктором развивает моторику рук, потому что они работают с мелкими деталями. При конструировании ребята с ЗПР начинают лучше работать в группе, они учатся обговаривать роли, оценивать друг друга, описывают и указывают на ошибки, развивается коллективная работа.

Дети не безразличны к работе, они радуются каждому успеху, ищут поддержку со стороны взрослых и сверстников. Это развивает товарищество, взаимопомощь, активизирует речь. Уже к середине учебного года становятся заметны позитивные изменения у детей.

У детей с задержкой психического развития корректируется эмоционально-волевая сфера, они становятся более спокойными и устойчивыми, потому что их мыслительная деятельность сосредоточена на работе с мелкими деталями. Им просто некогда вести себя агрессивно.

Конечно же, при работе с конструктором у ребенка развиваются ВПФ, мышление, память, внимание, речь, восприятие.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что у детей с ЗПР есть свои особенности в развитии, и только при помощи специальной коррекционной работе можно нарушения скорректировать. Работа с детьми с задержкой психического развития должна строиться в игровой форме, поэтому конструирование создает эффективную базу для коррекции нарушений в высших психических функций, в эмоционально-волевой сфере. Работа с конструктором помогает развивать мыслительные процессы, учиться работать в группе, развивать речь, мотивировать ребенка и создавать ситуацию успеха, развивать моторику рук, и улучшить эмоциональное состояние ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. 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.

2. 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.

3. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2020. - Макрообъект.

4. Мицан Е.Л. К вопросу об организации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения средствами семейного воспитания// Наука и инновации. 2015. С. 245.

5. 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.

©А.С. Панова 2020-10

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

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье отражены основные принципы инклюзивного образования. Предпринята попытка проанализировать ситуацию, сложившуюся в последнее время в стране в процессе внедрения инклюзивного образования. Перечислены основные проблемы и возможные пути их решения.
Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, достоинства и недостатки инклюзивного образования.

О.А. Sushch

INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. The article reflects the basic principles of inclusive education. An attempt is made to analyze the situation that has recently developed in the country in the process of implementing inclusive education. The main problems and possible solutions are listed.

Keywords: inclusive education, inclusion, limited health opportunities, advantages and disadvantages of inclusive education.

В России примерно 13 миллионов инвалидов, из них – 540 тысяч детей. И только около 100 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность получать образование в инклюзивных школах. Инклюзия – это новое явление для большинства россиян, которое можно перевести французского как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

К принципам инклюзивного образования, как правило, относят следующие утверждения.

Ценность каждого человека не может зависеть ни от его способностей, ни от его достижений. Абсолютно каждый человек способен думать, чувствовать. Общение – право любого человека. Каждый человек имеет право быть услышанным. Мы, люди, нужны друг в другу. Подлинное образование не может находиться в отрыве от реальных взаимоотношений. Любому человеку нужна поддержка, дружбасверстников. Прогресс обучающегося в том, что он может делать. Человек тем сильнее, чем обширнее его интересы.

Инклюзивная модель образования в России не имела широкого общественного обсуждения, и с началом ее внедрения в школах вскрылся ряд проблем. А именно: руководство школ, педагоги, а тем более родители, оказались не готовы к работе в условиях тех перемен, которые вызвал переход к новой модели образования. Именно поэтому так необходимо изучение рисков, которые участники образовательного процесса (педагоги, дети, родители) связывают с введением инклюзивного обучения и воспитания [1, с.21].

Проведя анализ литературы и практического опыта, можно выделить некоторые условия, при которых возможно введение инклюзивного образования. Подробнее остановимся на них, так как именно в этом видится возможность разрешения существующих проблем.

Необходимо создание такой образовательной среды в общеобразовательном учреждении, в которой возможна максимальная реализация возможностей всех обучающихся, с особыми потребностями в том числе; Такая среда должна гибко и быстро реагировать на появляющиеся запросы детей и удовлетворять их.

Обучение в общих классах массовой школы будет успешным только при наличии психолого-педагогической поддержки профильными специалистами.

Без предварительной подготовки ученического, педагогического и родительского коллектива к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья создать комфортные условия для всех участников образовательного процесса невозможно. Только при выполнении данного условия социализация особого ребенка пройдет успешно.

Необходимо формирование в обществе навыков толерантности, то есть терпимости, милосердия, взаимоуважения.

При инклюзивном образовании делает акцент на персонализации всего процесса обучения. Учителя-практики при организации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья рекомендуют обратить внимание на следующие моменты.

Задания, выполняемые на уроке, объяснять в игровой форме, ни в коем случае не использовать лекции.

Активно вовлекать обучающихся в учебный процесс и при этом не требовать строгой тишины во время занятий в классе.

По возможности избегать работы, которую можно охарактеризовать как «сидячую» (выполнение упражнений, где необходимо вставить пропущенное слово или предложение, монотонное чтение текстов из учебника), новый материал должен даваться небольшими порциями, чтоб ребенок мог его усвоить.

Не заострять излишнее внимание на запоминание фактов, деталей, так как это излишне утомляет детей.

Лучше использовать безоценочные методики, так как оценка способна спровоцировать стресс у «особого» ребенка.

Не стоит делить учеников на группы, где основным критерием выступают их способности. Лучше формировать смешанные группы.

Стимулирующие методики при изучении материала должны использовать как можно реже.

Следует учесть, что для «особых» детей стандартизированное тестирование не подходит [3, с.216].

Инклюзивное образование требует разработки и применения экспериментальных методов, которые бы стимулировали активность детей.

Процесс обучения должен строиться с использованием таких методов как дискуссия, общение, а основное внимания уделять отработке и закреплению ключевых понятий предмета. На этапе усвоения материала изучаемый материал должен разбиваться на этапы, посильные «особым» обучающимся. На уроках как можно больше времени уделять чтению художественной литературы. В воспитательных целях следует дать понять обучающимся, что они несут ответственность при выполнении задания, но при этом у обучающихся должна быть определенная свобода выбора. При работе в классе следует постоянно отслеживать изменения в поведении обучающегося и закрывать его эмоциональные потребности. Обязательно учитывать индивидуальные особенности детей и при организации групповой классной деятельности объединять обучающихся с разным уровнем возможностей здоровья. Только совместные усилия, а именно привлечение к сотрудничеству преподавателей, администрации школы, родителей, а также других заинтересованных организации и общественности позволит увеличить шансы детей с особыми потребностями на освоение необходимой программы и успешную социализацию. Необходимо при оценивании успехов обучающихся сравнивать достигнутые результаты с прошлыми, отслеживая прогресс каждого ребенка, но не в коем случае не сравнивать успехи разных детей [3, с.216].

К проблемам инклюзивного образования можно и нужно отнести отсутствие в нашей стране апробированного на практике и признанного общественностью опыта такого совместного обучения детей различных категорий. Научного и методического обоснования так же недостаточно.

Можно отметить, что в российских социально-экономических условиях и уровне общественного сознания инклюзивное образование носит пока экспериментальный характер.

Следует обратить особое внимание на требования, которые предъявляются школьным стандартом образования. Так обучение по индивидуальной программе вовсе не означает, что ребёнку с ограниченными возможностями здоровья разрешено что-то не учить или учить в меньшем объёме. Единый общеобразовательный стандарт – главная проблема инклюзии. Если «особый» ученик не может освоить определенный набор знаний, умений и навыков, то, значит, его «включение» не состоялось. Хорошие отношения со сверстниками могут говорить лишь об его успешной социализации. Что же понимается под «индивидуальной программой обучения и развития»? Это индивидуальный подход к ученику, приведённый в систему и изложенный в письменном виде. Такие программы не корректируют государственный стандарт, а помогают соответствовать ему [2, с.312].

Подводя итоги всему выше перечисленному, можно отметить, что на современном этапе внедрение системы инклюзивного образования мы сталкиваемся с двумя основными рисками.

Во-первых, это «отсутствие индивидуального подхода» к ребенку в классе, где одновременно обучаются дети с разными образовательными потребностями. Подобная ситуация, по мнению опрошенных родителей детей из коррекционных школ, обусловлена «недостатком специально подготовленных педагогов и специалистов» в массовой общеобразовательной организации.

Во-вторых, причина риска «высокой эмоциональной нагрузки на учащегося» заключается в социально-культурной, психологической неготовности «большинства сверстников к восприятию одноклассника с инвалидностью как равного себе» [4, с.28].

Как показывает опыт работы инклюзивных школ, примерно 33% родителей детей с ограниченными возможностями здоровья назвали главной проблемой некорректное поведение других учеников по отношению к их детям. Конфликтные ситуации в школе имеют место, но, как правило, они проходят по мере взросления обучающихся. Однако стоит заметить, что при сравнительном анализе мнений респондентов из разных типов образовательных организаций по вопросу различных рисков было выявлено, что страхи по поводу различных негативных последствий совместного обучения детей сильно преувеличены.

В заключении можно сказать следующее, инклюзивное образование или другими словами включающее – это наиболее передовая система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в основании которой лежит идея о совместном обучении здоровых и «особых» детей.

Обучаясь вместе, дети учатся жить вместе, стирая границы между «особыми» и здоровыми людьми. Разрушение барьеров же при получении образования приведет к объединению общественного пространства людей с ограниченными возможностями и здоровых, изменит отношение к «особым» людям. Ведь ограниченные возможности здоровья нельзя считать пороком, это просто особенность того или иного человека.

Список используемых источников и литературы

1. Ливенцева Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 20-29. Режимдоступа: <http://umcvpo.ru/sites/default/files/documents/Liventseva.pdf> (датаобращения 22.09.2020).

2. Самохин И.С., Содержание основных понятий инклюзивного образования / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. 2016. № 9 (57). С. 311-327.

3. Феталиева Л.П. Современный взгляд на инклюзивное образование // Мир науки, культуры, образования. № 4 (71) 2018 с. 214-216.

4. Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 26-46.

© О.А. Суц, 2020-10

ТЕХНОЛОГИЯ ТЕАССН КАК СРЕДСТВО ДИСТАНЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация. Система специального образования для детей с отклонениями в развитии не предусматривает образовательных учреждений для детей с аутизмом. В связи с чем актуальным на сегодняшний день является изучение возможностей дистанционного сопровождения с применением особых технологий в развитии детей с РАС. Целью данной статьи является описание основных возможностей технологии ТЕАССН как средства дистанционного сопровождения детей с аутизмом. Представляется, что реализация дистанционного сопровождения на основе технологии ТЕАССН включать этапы: диагностика, определение индивидуальной программы сопровождения, консультирование родителей по дистанционному сопровождению с целью поддержания его дома, регулярный мониторинг результатов.

Ключевые слова: детский аутизм, расстройства аутичного спектра, ТЕАССН технология, коррекция поведения, развивающая программа, дистанционное сопровождение.

TECHNOLOGY TEACCH AS MEANS OF REMOTE SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The special education system for children with developmental disabilities does not provide educational institutions for children with autism. In this regard, it is relevant today to study the possibilities of remote support using special technologies in the development of children with autism. The purpose of this article is to describe the main possibilities of TEACCH technology as a means of remote support for children with autism. It seems that the implementation of remote support based on TEACCH technology will include stages: diagnosis, determination of an individual support program, consulting parents on remote support in order to maintain his home, regular monitoring of results.

Keywords: pediatric autism, autism spectrum disorders, TEACCH technology, behavior correction, developmental program, remote support.

Технология ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) означает «лечение и образование аутичных детей и детей с нарушением коммуникативных способностей». Создана в 70-е гг. XX в. Эриком Шоплером как комплексная программа помощи людям аутического спектра, направленная на достижение ими максимально высокой степени самостоятельности и интеграции в общество. Программа, интегрирует педагогические мероприятия и методы поведенческой терапии с целью стимулировать развитие коммуникативных способностей детей с нарушениями аутического спектра. Данная технология исходит из бихевиоральной идеи эффективности четко структурированных педагогических программ для обучения и коррекции поведения аутичных детей.

В рамках ТЕАССН разработаны специальные методы исследования и принципы составления индивидуальных программ развития детей [3, с. 36]:

- комплексное сопровождение во всех сферах жизни и на протяжении всего жизненного пути;
- параллельное развитие способностей и адаптация в обществе;
- тесное сотрудничество с родителями и педагогами;
- индивидуализация программы развития;
- всесторонняя диагностика, направленная на изучение способностей, интересов и специфических проблем ребенка;
- развитие сильных сторон и учет интересов для компенсации недостатков.

Технология ТЕАССН предполагает работу по девяти функциональным сферам и коррекцию поведения: имитация, крупная и мелкая моторика, координация руки и глаза, восприятие, познавательная деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения.

У многих детей с аутизмом интересы лежат в области овладения компьютером. Большинство образовательных учреждений активно используют информационные ресурсы в дистанционном образовательном пространстве [5]. В связи с чем одним из средств развития аутичных детей является дистанционное сопровождение. Подобная форма обладает рядом качеств, которые делают ее весьма эффективной при работе с такими детьми. Эффективность достигается, прежде всего, за счет индивидуализации занятий, возможности организации шадящего режима. В процессе и в результате внедрения дистанционного сопровождения ребенок с аутизмом вовлекается в виртуальное сообщество, сетевое общение, являющееся коммуникацией особого рода, в которой уменьшаются и стираются аутистические барьеры.

При дистанционном сопровождении с аутичным ребенком работает педагог-дефектолог (тьютор), который осуществляет информационную адаптацию, виртуально-реальную социализацию, коррекционно-развивающее обучение, психолого-педагогическое сопровождение. Занятия должны проводиться с помощью Интернет-ресурсов и иметь целью индивидуализацию развития в зависимости от варианта аутизма, развития психики и физического состояния ребенка, предоставлять выбор форм, темпа и уровня подготовки.

Как известно, наибольшую проблему в воспитании детей с РАС представляет развитие навыков самообслуживания и коммуникации. Поскольку таких детей отличает предельная закрытость, уход от социальных контактов, то тьютор ищет подход к грамотному построению коммуникации с ребенком. Это могут быть и альтернативные средства коммуникации.

В рамках дистанционного сопровождения с помощью технологии ТЕАССН создается определенная предсказуемость для ребенка, четкий алгоритм последовательности действий, событий и явлений повседневной жизни. Это достигается путем визуализации: с помощью карточек с изображениями дети могут показывать значительно более полное, точное и глубокое понимание происходящего, чем от них ожидают окружающие. Для того чтобы ребенок научился понимать смысл социальной действительности необходимо применять метод визуальных подсказок или индивидуальных расписаний.

Применение технологии ТЕАССН как средства дистанционного сопровождения аутичных детей с РАС имеет ряд преимуществ: индивидуализация обучения; возможность организации специальной обучающей и консультационной работы с родителями аутичных детей; создание особой, без раздражающих факторов, среды для ребенка с тем, чтобы тот имел возможность комфортного личного развития; организация строгого расписания на весь день; более быстрая адаптация ребенка в сравнении с занятиями при личном контакте; нахождение ребенка в привычной для него обстановке.

В основу организации дистанционного сопровождения аутичных детей с применением технологии ТЕАССН должны быть положены следующие методологические принципы обучения и воспитания:

- принцип интерактивности, который выражается в постоянных контактах всех участников учебного процесса посредством использования специализированной информационно-образовательной среды;
- принцип дифференциации, обусловленный спецификой дистанционного сопровождения, возможностями ребенка, потенциалом электронной среды;
- принцип индивидуального подхода, учитывающий форму нарушения, возможности общения и уровень развития коммуникативных навыков, познавательной деятельности ребенка с аутизмом;
- принцип гибкости, дающий возможность работать в необходимом для ребенка темпе и в удобное время;
- принцип концентризма, предполагающий распределение материала по относительно замкнутым циклам;
- принцип оперативности и объективности оценки достижений ребенка и формирование банка учебно-методической информации [2, с. 27].

Дистанционное сопровождение аутичных детей на основе технологии ТЕАССН позволит решить следующие задачи:

- максимально развить независимость ребенка;
- помочь ребенку эффективно взаимодействовать с другими;
- увеличивать и развивать интеллектуальные навыки, школьные умения и индивидуальные способности (в программу должны быть включены задания на

развитие основных академических навыков в чтении, письме, ориентации в окружающей среде, времени и пр.;

– стимулировать генерализацию навыков (все новые навыки ребенок сможет максимально часто использовать в ситуациях дома, в саду, школе), поскольку отработка навыков в естественной среде способствует их эффективному формированию;

– развивать чувство себя и понимание себя (развитие эмоциональной сферы) [1, с. 15].

Представляется, что реализация дистанционного сопровождения на основе технологии ТЕАССН должна включать следующие этапы.

1. Диагностика, с целью определения стиля обучения, актуальных потребностей развития сильных сторон. Для выявления у ребенка навыков и недостатков необходимо изучить различные функциональные области. Психолого-педагогическое обследование детей с РАС должно опираться на широкий спектр современных методов обследования. Важно собрать наиболее полную информацию, включающую данные из медицинского анамнеза, особенности раннего развития, сведения о предшествующей работе с ребенком, его поведении дома и на улице, реакциях на новые ситуации, навыках самообслуживания и др. На основании полученной информации проводится ее анализ по следующим направлениям: преобладающий тип регуляции поведения дома, уровень психической активности и общий фон настроения, характер самостоятельной игры, коммуникативные возможности, степень сформированности основных бытовых навыков, наличие или отсутствие поведенческих проблем. Проведение обследования ребенка с РАС обусловлено спецификой нарушения, поэтому оно проводится более длительное время поэтапно и комплексно с использованием значимых материалов, поддерживающих интерес ребенка к диагностическим занятиям.

2. Определение индивидуальной программы сопровождения. Основа программы обучения – стратегия развития, из которой вытекают краткосрочные и долгосрочные цели обучения. Индивидуальная обучающая программа включает в себя тренировочные задания, игры и упражнения, направленные на регулярную отработку отдельных элементов социально-бытовых навыков, академических знаний. При этом важно установить у ребенка ассоциативные связи между собственными действиями и их результатами. Выбор упражнений и заданий должен быть обусловлен необходимостью коррекции той или иной функциональной сферы ребенка с РАС.

Реализация программы обучения также требует соблюдения определенных правил. Прежде всего, это наличие визуальных расписаний, которые помогают ребенку понять последовательность действий и событий. Для младших школьников с аутизмом возможно использовать три вида визуального расписания: предметное (если ребенок не желает поддерживать вербальный контакт или не желает/не умеет говорить) на основе ассоциаций предметов и выполнения определенных действий; визуальное (фотографии и графические изображения); письменное, сопровождаемое картинками, если

ребенок умеет читать. Все задания и упражнения также должны сопровождаться визуальным пояснением. С этой целью разрабатывается система презентации задания, которая должна включать визуальную инструкцию, визуальную организацию и должна отличаться визуальной четкостью.

3. Консультирование родителей по дистанционному сопровождению с целью поддержания его дома. Родители должны принимать активное участие в процессе обучения детей с РАС и отслеживать динамику его развития. Основные задачи консультирования родителей состоят в их обучении правильным стратегиям развития ребенка дома, разъяснении содержания программы и ее целей. Кроме того, родители помогают ребенку адаптироваться к условиям дистанционного сопровождения. Поэтому консультирование проводится и по вопросам адаптации среды. Для детей с РАС крайне важно структурирование пространства с целью обеспечения комфорта ребенка, понимания им предназначения и четких границ зон, сведения к минимуму отвлекающих факторов. Родители участвуют в дистанционном сопровождении, поэтому выступают для ребенка с РАС в новой роли, как родитель-учитель, в связи с чем у родителей возникает потребность в знаниях о выстраивании взаимоотношений, способах преодоления нежелательного поведения, формировании учебного поведения в домашних условиях, а также способах мотивации ребенка к учебной деятельности.

4. Регулярный мониторинг результатов, совершенствование программы. Повторная диагностика должна проводиться каждые полгода. С помощью количественного и качественного анализа изучается уровень усвоения программы.

Основной целью дистанционного сопровождения детей с РАС на основе технологии ТЕАССН является развитие жизненных компетенций. Эффективность виртуальной среды, созданной с применением данной технологии, зависит от ее системности и целенаправленности. Необходимо, чтобы принципы данного пространства, ее правила, распространились и на сферу домашнего воспитания ребенка с аутизмом.

В заключение стоит отметить, что информационно-коммуникационные технологии не должны вытеснять непосредственное живое общение, что формирует все больший уход ребенка с РАС в себя. Поэтому дистанционное сопровождение на основе технологии ТЕАССН должно быть частью коррекционно-образовательного маршрута и не должно исключать ребенка из детского коллектива, в котором приобретаются и осваиваются социально-положительные стереотипы поведения, развиваются и тренируются социально-ориентированные навыки поведения и общения.

Список используемых источников и литературы

1. Бурлакова М.А. Проблемы обучения детей с расстройством аутического спектра в условиях инклюзивной школы / М.А. Бурлакова, Н.Н. Федорова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – Т. 10. – № 5. – С. 14-19.

2. Клевитов С.И. Сущность, специфика проявления аутизма и проблемы социализации аутистов в современном обществе /С.И. Клевитов, О.С. Терентьева // Вестник Тамбовского ун-та. – 2014. – № 3. – С. 26-32.

3. Кобрина Л.М. Дистанционное обучение как один из подходов в социализации детей с аутизмом / Л.М. Кобрина, М.Ю. Данилкина // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 3. – С. 36-44.

4. Колосова Е.Б. Метод альтернативной коммуникации как инструмент тьюторского сопровождения [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-alternativnoi-kommunikatsii-kak-instrument-tyutorskogo-soprovozhdeniya/viewer> (дата обращения: 14.09.2020).

5. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А. Информационные ресурсы в образовательном пространстве ДОО // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. Ч. 1. С. 232-235.

© Г.В. Тугулева, Е.А. Шулгина, 2020-10

СЕКЦИЯ
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»

Руководитель - доцент, канд. пед. наук Е.Л. Мицан

УДК 376.42

О.А. Асмаловская

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

ОСОБЕННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ И ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты изучения импрессивной и экспрессивной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Эмпирическим путем доказано, что у детей экспериментальной группы имеется системное недоразвитие речи.

Ключевые слова: экспрессивная речь, импрессивная речь, системное недоразвитие речи.

О.А. Asmalovskaya

FEATURES OF IMPRESSIVE AND EXPRESSIVE SPEECH OF
PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH LIFE

Abstract. This article presents the results of studying the impressive and expressive speech of preschoolers with general speech underdevelopment. It has been empirically proved that the children of the experimental group have systemic speech underdevelopment.

Keywords: expressive speech, impressive speech, systemic speech underdevelopment.

В теории и практике отечественной логопедии под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирования как импрессивной, так и экспрессивной форм речи: понимание речи, ее звуко-произносительной стороны, наполняемость слоговой структуры

слова, бедность словарного запаса, несформированность грамматического строя, недостаточная сформированность связной речи.

С целью эмпирическим путем проверить данное утверждение, нами был подобран контингент исследования, в состав которого входили 173 дошкольника с заключением психолого-медико-педагогической комиссии – ОНР III уровня речевого развития, в возрасте 5-7 лет.

Исследование проводилось на базе детских дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного вида г. Тулы и Тульской области.

На первом этапе исследования был проведен анализ медицинской и психолого-педагогической документации исследуемого контингента.

Данные исследования помогли получить сведения об особенностях раннего развития детей, о наличии патологических факторов, влияющих на их речевое и физическое развитие. Анализ изучения речевых карт детей показал, что развитие речи детей происходило с существенной задержкой. В анамнезе указано позднее появление гуления, лепета, первых слов (от 1,5 до 4 лет), простой фразы (после 3-5 лет)

В результате изучения медицинской документации были получены данные о психоневрологическом развитии детей, которое, по заключению специалистов, находилось в пределах возрастной нормы.

В результате изучения медицинской документации были получены данные о психоневрологическом развитии детей, которое, по заключению специалистов, находилось в пределах возрастной нормы.

Первичные представления об особенностях речи обследуемых дошкольников мы получили в ходе специально организованной беседы. Содержание беседы определялось возрастом и речевыми возможностями ребенка. В процессе общения проявлялась незаинтересованность в контакте, отсутствовало достаточное внимание к собеседнику, познавательный интерес наблюдался крайне низкий. Дошкольники с ОНР в процессе диалогического взаимодействия использовали высказывания, не соответствующие общей логике беседы, не адекватно использовались средства вербального и невербального общения. В ходе общения проявляется его низкая культура: дети расторможены, крикливы, непоседливы, не чувствуют дистанцию со взрослыми.

Диагностическая методика по данному направлению разрабатывалась на основе комплекса приемов обследования коммуникативно-речевой деятельности, представленного в специальной литературе.

Обследование импрессивной речи включало в себя изучение особенностей понимания слов, грамматических конструкций, предложений.

Для выявления понимания слов предлагались задания, направленные на актуализацию их значений: подбор синонимов, антонимов, многозначных слов (подобрать предмет к определению, к действию, назвать слова с противоположным значением, заменить слово близким по значению).

Для изучения понимания грамматических форм использовалась серия заданий на понимание форм единственного и множественного числа существительных, глаголов, прилагательных; понимание форм мужского,

женского и среднего рода различных частей речи; понимание значения предлогов.

Обследование понимания предложений осуществлялось через выполнение инструкций различной степени сложности (2-х, 3-х, 4-х ступенчатых), а также понимание предложений, содержащих подчинительную связь (предлагается закончить предложение, выбрать нужный вариант окончания из нескольких предложенных, исправить деформированное предложение).

Качественный анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы об особенностях импрессивной речи детей, участвовавших в эксперименте: дети понимают обращенную речь, но это понимание осуществляется либо на бытовом уровне, либо ограничено ситуацией обследования.

Изучение состояния экспрессивной речи осуществлялось по следующим направлениям:

1. Исследование произносительной стороны речи:
2. Исследование словообразовательных процессов
3. Исследование сформированности грамматического строя речи
4. Исследование связной речи

Нами был проведен анализ результатов исследования экспрессивной речи дошкольников с ОНР III уровня речевого развития. Анализируя результаты полученные при изучении произносительной стороны речи, необходимо отметить следующее:

- у 63% детей – движения доступны, объем полный, тонус в норме, темп выполнения и переключаемость несколько замедленны, 1-2 движения выполняются со 2-ой попытки;

- у 39% детей - движения доступны, темп выполнения и переключаемость снижены, объем движений неполный, отмечается замедленный поиск позы в упражнениях, напряженное удержание артикуляционного положения, требуются повторные показы движений.

Анализ полученных данных изучении звукопроизношения показал следующее:

- 87% обследованных детей имеют недостатки произношения свистящих звуков;

- 79% детей, недостатки произношения шипящих звуков;

- 83% детей, нарушение произношения сонорных звуков;

- 38% детей, нарушение произношения звонких согласных;

- 24% детей, недостатки произношения заднеязычных звуков;

- 44% из обследуемых детей, нарушение произношения йотированных звуков;

Таким образом, наиболее распространенный дефект - нарушения произношения свистящих звуков (87%), который проявился в искажении (боковое, межзубное), замене звуков и пропуске; также у большинства детей нарушено произношение шипящих и сонорных звуков, реже отмечены нарушения произношения звонких и заднеязычных согласных.

Анализируя качество выполнения заданий на исследование словообразовательных процессов, было установлено, что дошкольники с ОНР испытывают определенные трудности, которые проявляются в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (вместо стульчик – «стулик», вместо куколка – «куклика», вместо кабачок – «кабачонок» и др.), согласовании прилагательных с числительными (пять стулов, пять ушей, три платья и др.), образовании прилагательных от существительных (шапка из меха – меховая, сумка из кожи – кожаная и др.), притяжательных прилагательных (чей хвост? – волковый, лисовый, лисячий и др.). Нами было установлено, что у исследуемого контингента детей активный словарь достаточно беден. Дети путают цвета и формы предметов, некоторые не знают основных цветов, словарь признаков весьма ограничен. Большая часть дошкольников заменяют слова по семантике («мыть» – вместо «стирать», «кофта» – вместо рубашка).

Анализ умения детей строить словосочетания и согласовывать в них имена прилагательные с существительными единственного числа в роде и падеже показал, что большинство детей с ОНР (около 70%) имеют нарушения в согласовании имён прилагательных и существительных мужского и среднего рода («Красная платья»). Большое количество ошибок дети с ОНР допускали в использовании и простых предлогов (в, на, под, с), и сложных (из-за, из-под и т.д.).

У дошкольников отмечалась недостаточная сформированность навыков использования грамматических форм – ошибки в падежных окончаниях, смещении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Многие дети с речевым недоразвитием не испытывали трудностей в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, но в некоторых случаях возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что ты видишь на картинке? Что делает мальчик, девочка?»). У испытуемых при этом отмечались ошибки на употребление словоформ, трудности с поиском нужного слова, нарушение порядка слов в предложении, длительные паузы, трудности смыслового программирования.

Таким образом, анализ результатов изучения состояния импрессивной и экспрессивной речи показали наличие у всех детей экспериментальной группы системного речевого недоразвития (ОНР).

Список используемых источников и литературы

1. Основы теории и практики логопедии.: Учебное пособие/ ред. Р.Е. Левина.- М.: Альянс, 2013. – 367 с.
2. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2005.- 240 с.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Издательский центр Академия, 2006. – 384 с.

© О.А. Асмаловская, 2020-10

**ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, трудности в овладении ими навыками составления самостоятельных связных высказываний

Ключевые слова: самостоятельная связная речь, общее недоразвитие речи

О.А. Asmalovskaya

**DIFFICULTIES OF FORMATION OF THE SKILLS OF COMPOSITION OF
SELF-CONNECTED STATEMENTS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Abstract: This article examines the problem of the development of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment, the difficulties in mastering the skills of composing independent coherent statements

Keywords: independent coherent speech, general speech underdevelopment

Необходимым условием гармоничного развития психики ребенка является полноценность речевой деятельности. Отклонения в овладении речью затрудняют общение с окружающими и нередко препятствуют успешному овладению познавательными процессами. Они ограничивают формирование знаний, представлений, понятий.

Преодоление и предупреждение речевых нарушений способствуют развертыванию творческих сил личности, устраняют препятствия к реализации ее общественной направленности, к приобретению знаний.

Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют наиболее многочисленную группу в популяции детей с ограниченными возможностями здоровья, что связано, прежде всего, с многообразием форм речевой патологии, характеризующейся различной этиологией и симптоматикой.

Как показывает практика, обучаясь по специальным коррекционным программам в дошкольных учреждениях, эти дети далеко не полностью преодолевают дефект системного речевого недоразвития.

В частности, глубокими исследованиями специалистов коррекционной педагогики, такими как Л.Ф. Спировой, В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым и другими установлено, что старшие дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении ими навыками составления самостоятельных связных высказываний.

Интерес специалистов к данной проблеме не угасает, поскольку ее решение является неотъемлемой частью работы по преодолению системного речевого нарушения в целом, и составляющей подготовки дошкольников с ОНР к предстоящему школьному обучению.

Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои мысли – вот те необходимые учебные действия, которые потребуются от детей в период школьного обучения.

Эти действия предполагают достаточный уровень владения диалогической и монологической речью.

Цель логопедов – обучить детей с ОНР составлению всех видов связных высказываний еще в дошкольном возрасте, поскольку владение этими навыками в дальнейшем облегчит и ускорит освоение ими школьной программы.

Анализ методической литературы показал, что в последние годы появилось много разработок в этой области коррекционной педагогики, но, несмотря на высокий интерес к данной проблеме, некоторые ключевые вопросы остаются открытыми.

С целью выявления трудностей в овладении навыками формирования самостоятельного связного высказывания, нами был проведен констатирующий эксперимент.

Исследованию состояния связной речи детей предшествовало изучение имеющейся на каждого ребенка с ОНР медицинской и педагогической документации, анамнестических данных.

Наблюдение за речью детей осуществлялось в процессе учебной деятельности (индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия).

Проводилась запись оригинальных высказываний детей.

Исследование включало в себя следующие виды заданий:

- а) Составление рассказа-описания
- б) Пересказ текста
- в) Составление рассказа по серии сюжетных картинок
- г) Составление рассказа по личным впечатлениям

Основными критериями оценки качества самостоятельных связных высказываний являлись следующие понятия: степень самостоятельности при выполнении заданий; адекватность поставленной задаче; семантическая наполненность; соответствие грамматического оформления высказывания языковым нормам, связность и последовательность изложения.

При составлении самостоятельных связных высказываний у детей с ОНР, почти все виды заданий вызывали трудности и требовали от них большого напряжения. Детям с ОНР было сложно самостоятельно составить рассказ-

описание без зрительной опоры. Они затруднялись рассказать о предмете или объекте в нужной логической последовательности.

Большие затруднения дети испытывали при вычленении и указании отличительных признаков описываемого предмета или объекта. Наблюдались затруднения в отборе нужных лексических средств. Редко использовались синонимы и антонимы. Чаще всего описание сводилось к называнию одного, либо двух признаков, их перечислению.

В целом описательный рассказ детей с ОНР отличался бедностью, страдал повторами. Отдельные высказывания отличались хаотичностью построения и отсутствием логики, рассказы были бедными и малоинформативными. Синтаксические конструкции, практически у всех детей с ОНР, представлялись только простыми предложениями без предлогов. Почти во всех высказываниях встречались перестановки слов и аграмматизмы.

При пересказе отмечались нарушения связности изложения. Встречались смысловые несоответствия, пропуски отдельных моментов действия или целых фрагментов. Трудности в составлении пересказа у большинства детей носили резко выраженный характер. Отмечалась бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

У некоторых детей при первом прочтении текста отмечалось не полное понимание смысла услышанного, поэтому при пересказе дети опускали существенные детали, добавляли лишние эпизоды, затруднялись в построении синтаксических конструкций и в выборе нужных лексических средств. Пересказы детей с ОНР отличались схематичностью, малой эмоциональной выразительностью. Дети стремились только удержать в памяти и передать общий смысл услышанного текста.

Приводим примеры записи высказываний дошкольников экспериментальной группы в оригинальном фонетическом оформлении:

«Курочка снесла иичко золотое. А потом бабушка хотела разбить иичко. А потом дедушка пробовал разбить иичко. А потом мышка пробежала, иичко разбилось. А потом курочка говорит: «Не плачьте, я вам иичко простое принесу». (Лада К., 6 лет, 1 мес., ОНР, IV уровень)

«Стали Маша и Медведь длужить вместе. А потом говолит Маша - домой отнеси... А Медведь понес... А Маша села в колзинку... А Медведь захотел съесть пиложков...» (Катя З., 5 лет, 8 мес., ОНР, III уровень)

«Весной небо чистое. Солнышко пигиевает. Ветеёк веет. Снег атаял. Учейки. Земля ...» (Настя Г., 6 лет 5 мес., ОНР, III уровень, моторная алалия)

«Дедушка сделал комушку птички... Дети пинесли хлебушек, семечки, и вот... Птицы пилетели, вот... зимой холодно... птички не замезнут...» (Юля С., 6 лет, 7 мес. ОНР, III уровень, моторная алалия)

Наибольшая трудность для испытуемых - составление рассказов по личным впечатлениям. Некоторые дети, не имея перед собой ни зрительной опоры, ни речевого образца для составления высказываний, затруднялись и отказывались от выполнения заданий. Большинство рассказов имело бедный, схематичный сюжет:

«Решил я катать снеговика. Я сделал большой круг. А потом чуть поменьше. А потом головку и еще поменьше. А потом ведро на голову. Глазки сделал и пуговики. И носик и ротик вставил» (Артем Г., 6 лет, 1 мес., ОНР, III уровень, стертая дизартрия)

«Куклу мыла. Ведло взяла, потом начала ее мыть. Потом вытела, пличесала, надела кофточку и юбку» (Майя Ч., 6 лет, ОНР, III уровень, стертая дизартрия)

«Я сначала сипила большой клуг. Потом поменьше, потом еще ... Потом я сделала глазки...делала лучки. Носик, шапку»(Настя Щ., 5 лет, 5 мес., ОНР, III уровень)

« Я хотей снеговика деять. А потом клубок один и пошла...Потом съедний клубок. Гову деяй и юкки. Потом пукочки деяй, потом моковку деяй, нос ему. И пошла...» (Галя Н., 6 лет, 3 мес., ОНР, III уровень, моторная алалия)

«Я мою куклу. А потом ее вытилаю патентиком. А потом питешу. А потом надену одеэду. А потом я туфли надела. А потом иглаю» (Саша Ж., 6 лет, 1 мес., ОНР, III уровень, моторная алалия).

«Мы ходили в лес. Гуляли. Кушали там. Ходили по ручью. Я иглал в футбол. Мы устали. У меня потом ноги болели» (Коля О., 6 лет., 2 мес., ОНР, III уровень).

«В лесу было хорошо. Шонушко светило. Мы видели ручей. А потом цветочки.. Мы долго шли. Кушали...» (Кристина П., 6 лет., 1 мес., ОНР, III уровень).

Таким образом, анализ самостоятельных детских высказываний показал, что дошкольники с системным речевым недоразвитием не владеют в полном объеме навыками построения связного высказывания: нарушена их логическая последовательность, практически не устанавливаются причинно-следственные связи, наблюдается отсутствие замысла, скудный словарный запас, аграмматизмы, употребление только коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, отсутствие связи между элементами сообщения – вот характерные особенности рассказов детей с ОНР.

Список используемых источников и литературы

1. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников: пособие для логопеда : в трех частях / Н.Г. Андреева ; под ред. проф. Р. И. Лалаевой. - М. : ВЛАДОС, 2006.- 182с.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Кн. Для воспитателя дет. сада.– 2-е изд., дораб.– М.: Просвещение, 1991г. – 160 с.
3. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию// Дефектология - № 2 - 1994 - с. 56-73

© О.А. Асмаловская, 2020-10

**Е.Л. Афолина,
И.А. Бережная,
К.Р. Гареева**

*МДОУ №130,
г. Магнитогорск*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОЦЕССА КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста с использованием современных методов и средств обучения, раскрывается специфика речевых нарушений у дошкольников, описывается опыт работы дошкольного образовательного учреждения по коррекции речевых нарушений на основе принципа непрерывности с использованием интерактивных презентаций.*

***Ключевые слова:** дошкольники, речевые нарушения, коррекция, принцип непрерывности, интерактивные презентации.*

**E.L. Afonina,
I.A. Berejnaya,
K.R. Gareeva**

INTERACTIVE PRESENTATIONS AS THE WAY TO PROVIDE THE CONTINUITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CORRECTING SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOLERS

***Annotation.** The article discusses the problem of correcting speech disorders in preschool children using modern teaching methods and means of training, reveals the specificity of speech disorders in preschoolers, describes the experience of correcting speech disorders based on the principle of continuity using interactive presentations.*

***Keywords:** preschoolers, the speech disorders, the correction, the principle of continuity, interactive presentations.*

Одной из главных проблем современных детей является отсутствие чёткой, внятной устной речи. Интернет заменил детям живое общение, родители недостаточно времени уделяют становлению речи детей, обилие технических средств, которые мы используем в повседневной жизни, – всё это

оказывает влияние на становление речи детей, а точнее, – не способствует её развитию.

Речь представляет собой наиболее эффективный способ общения с другими людьми и имеет важное значение для дальнейшего развития ребенка, для его психического здоровья и социальной адаптации. С.Л. Рубинштейн называл речью «способ формирования мысли, оформления мысли средствами языка» [5, с. 241]. Л.С. Выготский отмечал, что развитие речи «связано с развитием мышления и сознания, имеет полифункциональный характер» [1, с. 312].

Речевое развитие – основа воспитания и обучения дошкольников, поскольку в ходе овладения речью перестраивается вся психика ребёнка, что взаимосвязано с интеллектуальным, эстетическим и нравственным развитием ребёнка, познанием им окружающего мира, становлением его эмоционально-волевой сферы [3, с.6].

В дошкольном возрасте происходит практическое овладение речью. Основными направлениями речевого развития в дошкольном возрасте являются: расширение словаря, развитие грамматического строя речи, убывание эгоцентризма детской речи, развитие функций речи, формирование речи как средства общения, формирование речи как средства мышления, как средства перестройки психических процессов, планирования и регулирования поведения, развитие фонематического слуха и осознания словесного состава речи, в тесной взаимосвязи с речью развивается воображение как способность видеть целое раньше частей.

Таким образом, к концу дошкольного возраста у дошкольника формируется коммуникативная компетентность – т.е. возможность посредством речи полностью решать задачи в условиях разных видов деятельности, в зависимости от условий ситуации, в которой протекает деятельность.

Нарушение речевого развития может возникнуть у ребёнка на любом из этапов развития, начиная с пренатального и являться следствием биологических или социальных факторов. И если нарушения пренатального периода связано именно с биологическими факторами (ухудшение экологической обстановки, йодо - и фтор – дефицитность, увеличение числа патологий беременности, увеличение количества родовых травм, генетические аномалии, ослабление здоровья детей и рост детской заболеваемости), то, начиная с момента рождения, речевое развитие ребёнка всё больше зависит от внешних факторов.

Причины речевых нарушений и варианты отклонений речевого развития у детей могут быть различными. Задержка речи на стадии называния, перегруженность речи специфически «детскими» словами, плохое артикулирование. Активная речь может быть «отложена» по причине преобладания эмоционального общения со взрослым или по причине чрезмерной ориентации на предметный мир. Изменились причины обращения родителей к логопеду. До недавнего времени это было отсутствие одного или нескольких труднопроизносимых звуков, сейчас, по итогам логопедической диагностики, мы обнаруживаем, что нарушен не один звук, а целая группа. В

последнее время все чаще у детей нарушается произношение не только свистящих, шипящих и сонорных звуков, но и звуков раннего онтогенеза: заднеязычных, переднеязычных, губных.

Более позднее нарушенное речевое развитие детей приводит к тому, что дети оказываются не готовы к обучению в школе, а впоследствии испытывают трудности в обучении. Таким образом, большое число детей дошкольного возраста на сегодняшний день нуждается в коррекции нарушений речи – то есть исправлении речи или ослаблении симптоматики нарушений речи (устранении, преодолении речевых нарушений).

В основе работы по развитию речи лежит коммуникативно-деятельностный подход. Важнейшими принципами работы по речевому развитию дошкольников являются: обогащение мотивации речевой деятельности, обеспечение дошкольнику речевой практики, непрерывности и последовательности [4, с. 7].

Эффективность коррекционного логопедического воздействия обусловлена следующими факторами: степенью выраженности дефекта, возрастом и соматическим состоянием ребенка, особенностями психики, влиянием микросоциального окружения, сроками начала коррекционной работы и ее продолжительностью, возможностью использования комплексного непрерывного воздействия, профессионализмом педагога. Коррекционное воздействие осуществляется поэтапно. Каждому этапу соответствуют свои задачи, методы и приемы исправления. Происходит постепенный переход от одного этапа к следующему - от более простого к более сложному. Вне зависимости от степени тяжести нарушений их коррекция должна осуществляться с учётом названных принципов.

Однако заинтересовать современного дошкольника ежедневными занятиями, которые требуют от него усидчивости, волевого усилия с каждым днём всё труднее. Свои коррективы в образовательный процесс привнес и 2020 год, когда перед всеми педагогами, в том числе перед педагогами дошкольного образования вообще и педагогами-коррекционистами в частности, возникла острая необходимость осуществлять непрерывный образовательный процесс без непосредственного личного контакта «педагог – обучающийся». Педагоги постоянно ищут новые, инновационные способы и средства обучения дошкольников, которые вносят изменения в существующее традиционное обучение. Так, педагогами нашего ДОО для обеспечения непрерывности коррекции речевого развития детей были разработаны интерактивные презентации, которые использовались в период самоизоляции, когда дети не посещали детский сад, находились дома с родителями.

Интерактивная презентация, отражая сущность коммуникативно-деятельностного подхода, требует непосредственного участия обучающихся в образовательном процессе. Интерактивность создает для пользователя возможность взаимодействия через элементы управления.

Интерактивная презентация - это презентация, в которой пользователь в процессе ее демонстрации может изменять порядок появления слайдов и управлять презентацией с помощью несложной интерактивной навигации.

Презентации для работы с детьми в дистанционной форме обучения составлены педагогами ДООУ в форме игры с использованием знакомых детям персонажей сказок и мультфильмов, удобной и понятной детям навигации, кроме того, тематика презентаций способствует появлению у детей познавательного интереса к окружающему миру. Часть заданий ребенок может выполнить самостоятельно - это задания, связанные с развитием моторики артикуляционного аппарата, динамические паузы, дыхательная гимнастика. Выполнение заданий на автоматизацию звуков, на обогащение и активизацию словарного запаса, на развитие грамматических представлений, формирование графомоторных навыков требуют внешнего контроля и помощи со стороны родителей.

В работе с детьми были использованы следующие интерактивные презентации:

1. Презентация «Путешествие по миру» направлена на коррекцию лексико-грамматического строя речи у детей. Данная презентация построена в формате виртуального путешествия детей по разным странам: Франции, Китаю, Чехии, Италии, Америки, Египту, и, конечно, России. Дошкольники одновременно знакомятся с традициями и образом жизни народов каждой страны и выполняют задания, направленные на: согласование существительного с числительным, образование существительных в различных падежных формах множественного числа, образование притяжательных прилагательных, подбор и использование предлогов, образование существительных с суффиксами -ик-, -ищ.

2. Презентации «Алиса в стране чудес», «Ну, Заяц, погоди», «Приключения Буратино» созданы по мотивам одноименных мультфильмов и направлены на автоматизацию звуков [С], [З], [Р] изолированных и в слогах. Каждая презентация представляет собой полноценное занятие, содержащее в себе все этапы: организационный момент в виде приветствия главного героя, артикуляционная гимнастика необычного формата, задания на автоматизацию звуков в прямых, обратных, интервокальных слогах и слогах со стечением согласных, физкультминутку и подведение итогов занятия – рефлексия.

3. Презентация «В мире волшебства» включает в себя широкий спектр заданий на разные направления логопедической работы. Ребенок, погружаясь в волшебный сюжет сказок, выполняет задания от известных героев мультфильмов направленные на развитие: моторики артикуляционного аппарата, фонематических процессов, навыка различения интонации звучания речи, зрительного внимания и логического мышления, лексического и грамматического строя речи, связной речи.

4. Презентации «Белоснежка и 7 гномов», «Скуби-ду и команда», «Чебурашка в кругу друзей» содержат в себе задания на автоматизацию трудных звуков [Л], [Р], [С] в словах и предложениях. Помимо основной задачи презентации позволяют решить и ряд других, не менее значимых, задач. Речь идет об обогащении словарного запаса дошкольников, развитии фонематических процессов и формировании грамматических представлений.

5. Следующая серия презентаций («В гостях у бабули и дедули», «Знакомство с Катей и Вовой», «Лис и Пёс») включает в себя занятия на формирование слоговой структуры слова. Выполняя предложенные задания, ребёнок учится образовывать существительные во множественном числе, названия детенышей животных, глаголы в прошедшем времени и притяжательные прилагательные.

В настоящее время использование интерактивных презентаций продолжается в работе с детьми, которые длительное время не посещают детский сад (по причине отпуска, заболевания), а также в качестве домашних заданий на выходные и праздничные дни.

Практика использования данного вида работы позволила сделать выводы.

1. Использование интерактивных презентаций в работе с детьми с речевыми нарушениями возможно как при очном проведении образовательной деятельности, так и в дистанционном режиме при необходимости осуществления непрерывности коррекционного процесса.

2. Интерактивные презентации, как форма выполнения домашних заданий, позволяет соблюдать необходимую последовательность при коррекции речевых нарушений дошкольников.

3. Эффективность использования интерактивных презентаций в коррекции речевых нарушений достигается за счёт высокой мотивации обучающихся.

4. Несмотря на то, что интерактивный формат взаимодействия «педагог – обучающийся» предполагает работу дошкольника с компьютером или с другим электронным устройством, само по себе коррекционное воздействие всё-таки имеет своей целью здоровьесбережение ребёнка, так как способствует устранению имеющихся у ребёнка речевых проблем и направлено в целом на профилактику дезадаптации и неуспеваемости ребёнка в последующем периоде в начальной школе.

Все презентации составлены с учётом возрастных особенностей дошкольников. Время пребывания детей перед компьютером не нарушает санитарно-гигиенических нормативов. Однако эффективность данного вида занятий, согласно анкетированию родителей, значительно выше, нежели при традиционной форме выполнения логопедических домашних заданий. Она обеспечивается высокой мотивацией детей на выполнение заданий. Мультипликационные образы, действиями которых ребёнок самостоятельно управляет, понятный сюжет, в ходе которого нужно выполнить несложные задания, рядом мама или папа, они тоже играют в эту игру вместе с ребёнком. Всё это позволяет осуществлять непрерывное постепенное коррекционное воздействие на развитие речи ребёнка, а также поддерживать заинтересованность детей и их родителей.

Список использованных источников и литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство «Лабиринт», М., 1999. — 352 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин - Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. Левшина Н. И. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Н. И. Левшина, Л. В. Градусова. – 2-е изд. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. Гос. Техн. Ун-та им. Г.И. Носова, 2016. – 133 с.
4. Левшина Н. И., Санникова Л. Н., Юревич С. Н. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 4-11.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. – 688 с.

© *Е.Л. Афонина, И.А. Бережная, К.Р. Гареева, 2010*

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена комплексному исследованию особенностей мотивационной готовности дошкольников с задержкой психического развития для их более успешного овладения школьной программой. Рассматриваются особенности психологического развития детей данной категории, предлагаются пути решения трудностей, которые возникают при несформированности компонентов интеллектуальной готовности к обучению ребенка в школе. Особое внимание авторы заостряют на формировании мотивационной готовности у ребенка для успешной адаптации к школьному обучению и преодолению появляющихся трудностей.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, задержка психического развития, психологическое развитие детей, мотивационная готовность к школе, мотивационная сфера, учебная программа.

G.B. Balapanova

PECULIARITIES OF MOTIVATION READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY TO SCHOOL

Abstract. This article is devoted to a complex research of features of motivation readiness of preschool children with mental development delay for their more successful mastering of the school program. Features of psychological development of children of this category are considered; ways of solving difficulties that arise when the components of intellectual readiness for school are not formed are suggested. The authors focus on forming a child's motivational readiness for successful adaptation to school and overcoming difficulties that arise.

Keywords: psychological readiness for school, mental development delay, children's psychological development, motivational readiness for school, motivation sphere, curriculum.

Поступление в школу – это обязательный этап жизненного пути каждого из нас. Однако не все обучающиеся психологически готовы к школьному обучению.

Психологическая готовность к школе или школьная зрелость – это характеристика психического развития дошкольника, включающая

сформированность способностей, которые обеспечивают освоение учебной программы при условии обучения ребенка в коллективе сверстников.

К концу дошкольного периода у ребенка происходит разностороннее интенсивное развитие, в том числе и развитие психологических процессов, которые формируют психологическую готовность к школе. В рамках ведущей деятельности дошкольного возраста у ребенка складывается свое видение мира, развивается мышление и он начинает сознательно управлять поведением.

Мотивационная готовность к школе включает в себя: возможность целеполагания, способность к осуществлению волевого усилия, способность ребенка строить свое поведение в соответствии с правилами социума, также осуществление действий по образцам, их контроль и коррекция.

От уровня психологической готовности ребенка зависит его дальнейший успех в обучении. Основным критерием психологической готовности к школьному обучению является мотивационная готовность, т.е. стремление ребенка стать школьником [2].

В настоящее время проблема психологической готовности к школе исследована в рамках нижеперечисленных направлений:

- развитие у детей необходимых для школьного обучения умений и навыков;
- изучение особенностей психических процессов;
- выявление и изучение путей формирования компонентов учебной деятельности.

В последнее время особенно остро обозначилась проблема увеличения числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии.

Согласно исследованиям отечественных ученых, у детей с задержкой психического развития (ЗПР) общее развитие ребенка отстает от нормы, соответственно и формирование необходимых для школьного обучения умений и навыков будет происходить в более поздние сроки.

Дети с ЗПР – это дети с синдромом временного отставания развития психики и отдельных ее функций: моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых. Данный синдром может носить обратимый характер в зависимости от этиологии нарушений. Возникновению ЗПР могут поспособствовать конституциональные факторы и хронические соматические заболевания. Многие авторы, которые занимались проблемой ЗПР у детей, указывают, что для детей данной категории характерны: недостаточный уровень познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, несформированность высших психических функций (ВПФ): мышления, памяти, внимания [1].

У детей с ЗПР наблюдаются трудности в усвоении школьных навыков, в связи с этим они нуждаются в специальной организации процессов обучения.

Проблемой ЗПР занимаются такие специалисты, как врачи, педагоги-дефектологи, психологи, социальные работники. К моменту поступления в школу в мотивационной сфере ребенка должны быть развиты познавательные и социальные мотивы учения, которые позволяют ребенку сознательно понимать, принимать и выполнять поставленные задачи [6].

Первые исследования в мотивационной сфере детей с ЗПР были связаны с изучением причин неуспеваемости в школе детей младшего школьного возраста и необходимостью выработки подходов к ее преодолению (Н. Менчинской, Н. Белопольска, И. Кулагина, Т. Пускаева) [7].

Прежде всего, мотивационная сфера изучалась у детей с младших школьников с ЗПР. Результаты исследования показали, что дети с ЗПР приходят в школу с недостаточно развитой системой побудителей [8].

Из внутренних мотивов доминируют игровые мотивы и мотивы сохранения целостного привычного функционирования, в то время как у здоровых сверстников ведущими становятся познавательные мотивы, которые связаны со стремлением к интеллектуальной активности.

Кроме того, ученые отмечают, что дети с ЗПР подвержены стрессу в ситуации повышенной тревоги, их работоспособность ниже, чем у здоровых детей. Для детей данной категории очень важна поддержка со стороны близких людей (Л. Кузнецова, Р. Триггер).

Проанализировав данные Н.Ю. Боряковой можно сделать вывод о том, что дети с ЗПР к началу школьного периода не достигают оптимального уровня интеллектуального развития - у них не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в виде незрелости функционального состояния центральной нервной системы, вследствие чего дети с ЗПР с большим трудом овладевают письмом, чтением, математическими представлениями.

У детей не появляются школьные интересы, чувство ответственности в отношении к заданиям в школе, умение подчиняться требованиям.

При анализе мотивационной сферы детей с ЗПР обнаруживается неадекватно сформированные мотивы обучения. Несформированность мотивационного компонента приводит к неуспеваемости данной категории детей в школе, также может усугубить приобретение знаний, умений и навыков [3].

Мотивационная сфера детей с ЗПР дисгармонична в соотношении реального уровня развития и потенциальных возможностей.

Все это неблагоприятно будет сказываться на вхождение ребенка в школьно-учебную среду. Чем больше не готов ребенок к школе, тем труднее ему будет казаться школьная жизнь со всеми ее нагрузками и тем больше вероятность низкой успеваемости у ребенка с ЗПР.

Залог успешного овладения ребенком школьной программой - мотивационная готовность к обучению в школе, принятие позиции ученика и высокий уровень произвольности психических процессов.

В случае несформированности компонентов интеллектуальной готовности к обучению ребенка в школе, путем подбора методов и приемов становится возможным их дальнейшее развитие и коррекция [4].

Становление мотивов во многом зависит от структуры учебной деятельности, поэтому корректировка форму и содержание компонентов учебной деятельности позволяет повлиять на мотивацию ребенка с ЗПР.

Для эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории в работе необходимо основываться на расширении кругозора детей, развитии словарного запаса и развитии познавательных процессов.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР начинается с диагностики, включающей в себя обследование детей специалистами. Данные, полученные после обследования, являются основой для составления индивидуальной программы обучения. Проведение занятий с детьми с ЗПР помогает формировать у них положительные мотивационные установки, дети более успешно усваивают учебную программу [5].

Эффективность такой коррекционно-развивающей работы зависит от умелого и своевременного применения педагогом знаний и умений касательно особенностей психического развития детей данной категории.

Список используемых источников и литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей \ под.ред. К.С. Лебединской; - М. Педагогика, 1982. - 250 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб.пособие. - М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2003.-136 с.
3. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР. [Текст]/ Н. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии, - 2002, - с 35-42.
4. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. «Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей» - М. Гном-Прес, 1999
5. Гайдар К.М. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе. - М.: Просвещение, 2003. - 217 с.
6. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды: монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
7. 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.
8. 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.

© Г.Б. Балапанова 2020-10

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия «коммуникативные умения и навыки». Проводится сравнение коммуникативных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста с нормой и патологией речевого развития. Рассматривается применение дистанционных технологий для развития коммуникативных умений и навыков у старших дошкольников с нарушением речи

Ключевые слова: коммуникативные умения, коммуникативные навыки, нарушение речи, дошкольный возраст.

М.И. Gudukina

OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS BY MEANS OF REMOTE TECHNOLOGIES

Annotation. The article reveals the content of the concept of "communication skills". The article compares the communication skills of older preschool children with the norm and pathology of speech development. The article considers the use of remote technologies for the development of communication skills in older preschoolers with speech disorders.

Keywords: communication skills, speech disorders, preschool age.

С самого рождения общение является основным условием развития ребёнка и формированием его личности. По мнению таких психологов, как Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Лисина М.И., Леонтьев А.А., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. и др. общение рассматривается как сложная коммуникативная деятельность и требует от ребёнка определённых знаний, умений и навыков. Формирование коммуникативных умений и навыков в дошкольном возрасте развивается очень быстро, так как именно данный возраст является сензитивным периодом для их становления. Следовательно, развитие коммуникативных умений и навыков у старших дошкольников является

достаточно актуальной темой, так как именно в данный период наиболее интенсивно развиваются отношения с другими людьми, которые становятся основой для дальнейшего развития личности [3].

Исследованием развития коммуникативных умений и навыков занимались такие учёные, как Бодалев А.А., Голубева Э.А., Коломинский Я.Л., Леонтьев А.А., Лисина М. И., Лурия А.Р., Мудрик А.В., Савина Е.Г.,

Чиркина Г.В., Эльконин Д.Б. и др. которые определяли их, как единство личностных качеств. Именно данные качества помогают в организации процесса взаимодействия в социальной среде.

Санькова О.А. обращает внимание на то, что формированием коммуникативных навыков следует заниматься с раннего детства. Это поможет достичь высокого уровня их развития и успешной адаптацией в общественной среде [8].

Поддьяков Н.Н. в своих исследованиях показал, что именно в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, которые помогают детям в изучении внешней среды.

А.А. Максимова, в своих исследованиях, подчеркнула, что коммуникативные навыки являются сложными умениями высокого уровня, которые включают в себя три группы умений:

1) информационно-коммуникативные (умение вступать в процесс общения, ориентироваться в ситуации общения, соотносить вербальные и невербальные средства общения);

2) регуляционно-коммуникативные (умение согласовывать действия, установки и мнения с потребностями партнёров по общению; умение доверять и поддерживать своих партнёров; умение оценивать результаты сотрудничества);

3) аффективно-коммуникативные (умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнёрами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу; оценивать эмоциональное поведение друг друга).

Позиция А.А. Максимовой созвучна с мнением А.А. Когут, которая выделила две группы умений в рамках коммуникативной деятельности:

1) умение сотрудничать;

2) умение вести партнёрский диалог [5].

Несформированность коммуникативных умений, а также отсутствие навыков не позволяет ребёнку грамотно организовывать взаимодействие с другими людьми, что может поставить его в позицию отвержения со стороны сверстников. Впоследствии это наносит серьёзный вред как его морально – нравственному, так и психическому развитию.

Одним из факторов несформированности коммуникативных умений и навыков может являться недоразвитие речи. Недоразвитие речи снижает уровень общения, способствует проявлению специфических черт речевого поведения и общего. Об этом свидетельствуют работы таких учёных, как Выготский Л.С., Гришпун Б.М., Левина Р.Е., Лисина М.И., Спиронова Л.Ф., Чиркина Г.В., Шаховская С.Н., и др. Представленные учёные в своих

публикациях отмечали, что у детей с речевой патологией наблюдается стойкие нарушения коммуникативных умений и навыков, которые могут сопровождаться эмоциональной неустойчивостью, а также незрелостью отдельных психических функций.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет раскрыть сущность понятий «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки». Коммуникативные умения – это обобщённые сложные умения, которые включают в себя приём и передачу информации; изменения эмоционально-аффективного состояния коммуникаторов; коррекцию, регуляцию поведения и деятельности [1]. Коммуникативные навыки – это умения людей взаимодействовать друг с другом, принимать получаемую информацию, а также правильно её передавать [6]. Коммуникативные умения и навыки можно объединить в такое понятие, как коммуникативные способности. Коммуникативные способности – умения и навыки человека, которые активизируются при взаимодействии с другими людьми и оказывают влияние на успешность этого взаимодействия [2].

Результаты эмпирических исследований развития коммуникативных умений и навыков у старших дошкольников указывают на то, что у нормативно развивающихся детей наблюдается интенсивное формирование отношений как со взрослыми, так и со сверстниками; происходит развитие умений организовать общение и умение вступать в контакт; расширяется знание норм и правил при общении. Они научаются согласовывать свои действия со взрослыми и сверстниками, соотносить свои действия с общественными нормами поведения [9].

В развитии коммуникативных умений и навыков у детей с речевым нарушением наблюдаются трудности формирования речевой коммуникации. Большинство таких детей с трудом вступает в контакт со взрослыми и сверстниками. Недоразвитие речи также приводит к замкнутости, нерешительности и робости; снижает потребность в общении; выявляет несформированность форм коммуникации; приводит к неумению ориентироваться в ситуации общения, незаинтересованности в контакте и речевому негативизму [4, 7].

Выявленные особенности служат основанием для поиска путей формирования коммуникативных умений и навыков в процессе психолого-педагогического сопровождения развития детей с нарушениями речи и обуславливают потребность построения коррекционной программы.

Для развития коммуникативных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста можно использовать современные образовательные технологии, например:

- 1) Технология «Образ и мысль». Данная технология направлена на оптимизацию образовательного процесса старших дошкольников посредством среды с применением произведений искусства (слайдов). Данная технология реализуется в игровой форме и способствует формированию базовых мыслительных и коммуникативных способностей, воспитанию активного познавательного отношения к объектам культуры, удовлетворению стремления

детей к деятельному общению. В результате применения технологии дети осваивают первичные коммуникативные навыки общения в процессе созидательной творческой деятельности.

2) Социоигровая технология Вячеслава Букатова. Задача данной технологии заключается в том, чтобы прояснить и обогатить проблематику педагогического мастерства с помощью разработанной в театре - техники действий. При социо-игровом стиле обучения театральная деятельность не сводится к разыгрыванию обычных сценок. На занятии группками детей - воплощается все, что угодно. Например, числовой ответ на вопрос о том, сколько предметов нарисовано на картинке, свое число-ответ дети по собственному выбору могут пропеть, и скульптурно изобразить, и выразить - каким-то движением, хлопками и т.п. А все остальные участники становятся зрителями-отгадчиками-судьями. На занятии, проходящем в социо-игровом стиле, - сценки легко могут разыгрываться и по поводу нового знакомства с предметами, личного мнения об изучаемом литературном произведении. Социоигровой стиль обучения ищет способы общения детей с взрослыми, при котором утомительная принудительность уступает место увлеченности [10].

В условиях ограничения в контактах специалистов с детьми, возникает потребность поиска путей дистанционного влияния. Следует отметить, что формат дистанционного обучения подходит не всем детям. Чтобы ребёнок смог обучаться на дистанционных занятиях у него должно быть сформировано произвольное внимание. Сложности ведения дистанционных занятий могут возникнуть с детьми, которые, например, имеют множественные нарушения и нарушения эмоционально-волевой сферы [9].

Наиболее благоприятной категорией детей для дистанционного обучения считаются дети с речевой патологией. Именно у них чаще всего в достаточной мере сформирована произвольность.

Стоит рассматривать следующие формы дистанционной работы:

- онлайн консультирование родителей;
- проведение онлайн мастер – классов для родителей;
- проведение собраний в онлайн режиме с другими специалистами;
- онлайн занятия с детьми;
- размещение на сайте готовых занятий (например, развивающих мультфильмов для детей).

Для детей с речевыми нарушениями при дистанционном формате обучения возможны несколько видов «опор» постановки звуков: визуальная и слуховая. В визуальную опору входит показ артикуляции специалистом на себе, показ руками, показ муляжей, а также артикуляционных профилей. В слуховую опору входит акустический образ звука [11].

Также следует отметить, что при работе при сидении за компьютером у детей появляется утомляемость и в процессе занятия следует следить за его поведением. Следует ориентироваться на следующие критерии:

- ребёнок шатается на стуле и трясёт ногами;
- часто отвлекается на посторонние предметы и отказывается работать;
- начинает кричать и плакать;

– заваливается набок, подпирает лицо рукой и т.п.

Данные наблюдения помогут выявить сроки наступления утомления и, благодаря им, будет построена более точная коррекционная программа.

Для работы с детьми с речевой патологией существует множество различных интерактивных игр, которые будут идти в помощь при дистанционном занятии по развитию коммуникативных умений и навыков. Например «Говорящие картинки», «Смотри и говори», «Кто где живёт», «Четвёртый лишний», «Покажи и назови» и т.д.

Использование таких интерактивных игр способствует:

- 1) развитию свободного общения ребёнка со взрослым;
- 2) развитию компонентов устной речи;
- 3) овладению нормами речи.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется сказать, что за последнее время дистанционное обучение стало неотъемлемой частью нашей жизни. Именно поэтому специалисты должны построить свою работу таким образом, чтобы максимально извлечь возможность из дистанционного формата для коррекционной помощи детям.

Список используемых источников и литературы

1. Гаврилушина О. Развитие коммуникативного поведения в условиях детского сада / О. Гаврилушина // Ребенок в детском саду. - 2003. - №2. - С. 43 – 49.

2. Дарманян А.С. Понятие коммуникативных способностей в психологии / А. С. Дарманян. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2019. - № 33 (271). - С. 105-107. - URL: <https://moluch.ru/archive/271/62013/> (дата обращения: 15.09.2020).

3. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. Дзюба Оксана Викторовна канд. пед. наук. Москва 2009.22 с.

4. Жуковская Н.А. Развитие у старших дошкольников с ОНР коммуникативных умений / Н. А. Жуковская. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2019. - № 1 (239). - С. 161-164. - URL: <https://moluch.ru/archive/239/55333/> (дата обращения: 15.09.2020).

5. Иоаниди А.Ф., Мамедова Л.В. Методы развития коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста: электрон.журн. URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=11082> (дата обращения 16.09.2020).

6. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: теория, методы, диагностика, коррекция / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 288 с.

7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика. – 2015– 144 с.

8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина - СПб.: Питер, 1-е издание, 2009. - 320 с.

9. Санькова О.А. К вопросу формирования коммуникативных умений: Среднее профессиональное образование, № 10,2011.с. 21-22.

10. Современные технологии обучения дошкольников/авт.-сост. Е.В. Михеева. - Волгоград: Учитель,2013.-223с.

11. Щедрова Е.А. Особенности дистанционной работы учителя-логопеда с детьми с ОВЗ: электрон. журн. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2020/06/21/osobennosti-distantsionnoy-raboty-uchitelya-logopeda-s-detmi-s-ovz> (дата обращения 10.09.2020) .

© М.И. Гудукина, 2020-10

**НОВЫЙ ПОДХОД УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ
НА СОСТАВЛЕНИЕ «ДИДАКТИЧЕСКОГО СИНКВЕЙН»
ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ**

Аннотация. В статье раскрывается понятие «Дидактический синквейн» и описан новый подход к его составлению для развития связной речи у детей 6-7 лет. Представленная в статье авторская разработка игры способствует развитию связной речи и слухо-речевого восприятия у дошкольников.

Ключевые слова: связная речь, «Дидактический синквейн», логопедия, дошкольники, слухо-речевое восприятие.

О.А. Karapetova
Z.A. Repnikova

**NEW APPROACH OF LOGO TEACHERS FOR THE COMPOSITION OF
THE "DIDACTIC SINCWINE" FOR THE DEVELOPMENT OF A
CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOLERS 6-7 YEARS OLD**

Annotation. The article reveals the concept of "Didactic syncwine" and describes a new approach to its compilation for the development of coherent speech in children 6-7 years old. The author's development of the game presented in the article contributes to the development of coherent speech and auditory-speech perception in preschoolers.

Keywords: coherent speech, "Didactic syncwine", speech therapy, preschoolers, auditory-speech perception.

*Мы должны сами верить в то, чему учим наших детей.
Вудро Вильсон*

У учителей-логопедов, работающих с детьми с речевыми нарушениями, должна быть возможность быстрого и эффективного выбора методик. В педагогической практике накоплено достаточное количество методик, научных трудов, статей по коррекции речевых нарушений у дошкольников.

В своей коррекционно-педагогической деятельности мы используем различные методики в работе над развитием связной речи (Бардышева,

Моносова, Такченко, Арбекова и др) [1, 2]. Данные методики являются хорошей помощью в коррекционно- развивающем обучении. Но педагог 21 века должен постоянно повышать своей профессиональный уровень, искать и находить новые методы и приемы в работе с детьми.

В нашей практической деятельности эффективным в работе над формированием связной речи себя показал метод «Дидактический Синквейн» [3]. Данный метод был успешно апробирован на детях дошкольного возраста, а также представлен на различных уровнях: городском, региональном, международном. Известный метод «Синквейн» используется с дидактическими целями, поэтому и называется «Дидактический».

«Синквейн» (слово франц.) в переводе означает - нерифмованное стихотворение из пяти строк. Существуют определенные правила написания синквейна. Его форма напоминает «пирамидку» [2].

1-я строка (вершина «елочки») – одно слово;

2-я строка – два слова;

3-я строка – три слова;

4-я строка – четыре слова;

5-я строка (основание «елочки») – одно слово.

Первая строка синквейна – заголовок, тема, состоящие из одного слова (обычно существительное, означающее предмет или действие, о котором идёт речь).

Вторая строка – два слова. Прилагательные. Это описание признаков предмета или его свойства, раскрывающие тему синквейна.

Третья строка обычно состоит из трёх глаголов или деепричастий, описывающих действия предмета.

Четвёртая строка – это словосочетание или предложение, состоящее из нескольких слов, которые отражают личное отношение автора синквейна к тому, о чем говорится в тексте.

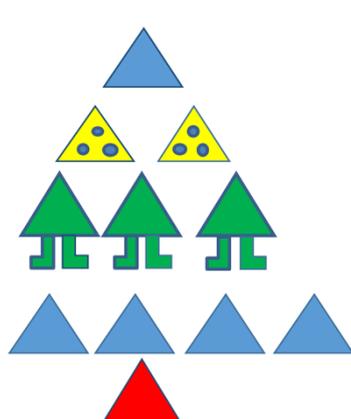
Пятая строка – последняя. Одно слово – существительное для выражения своих чувств, ассоциаций, связанных с предметом, о котором говорится в «Синквейне», то есть это личное выражение автора к теме или повторение сути, синоним.

Дети используют предложенный материал, как форму свободного творчества, находят в потоки информации самые главные и существенные признаки, делают выводы. Увидев, что дети легко справляются с предложенным методом работы, мы решили расширить и обогатить возможности данного метода, изменив в нем 4-ую строку, которая составляется методом подбора символов «Дидактического синквейна», а также мы добавили символы предлогов, союзов и знаков препинания»!

В дополнении к новому составлению «Дидактического синквейна», нами было разработаны три игры, и вашему вниманию будет представлена одна из игр. (см. ниже).

Такой вариант составления «Дидактического синквейна», мы стали применять в непосредственно–образовательной деятельности (развитие речи) по всем лексическим темам [6].

Приведем вам пример составления «Дидактического синквейна» по лексической теме «Осень» (рис.1, 2).



Осень - не живой предмет
(одно слово, обозначающее «предмет»)

Золотая, разноцветная

(два слова - признака)

Наступает, раскрашивает, приходит

(три слова-действия)

Я люблю гулять осенью.

(предложение)

Время года (слово- ассоциация)

Рис.1. Первый вариант составления «Дидактического синквейна»

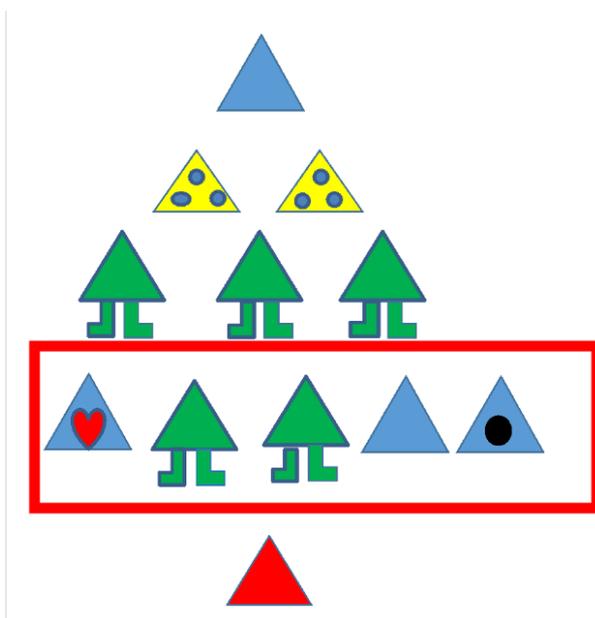


Рис.2. Второй вариант составления «Дидактического синквейна»

Далее представим авторскую разработку - **игру «Схему символов выбирай - предложение сочини».**

Цель игры: развитие связной речи и слухо-речевого восприятия.

Задачи:

- учить соблюдать границы предложения;
- учить формулировать свою мысль;
- учить видеть главную мысль в составленном предложении (о чём говорится в предложении);
- закреплять понятие: « предмет», «признак», «действие»;
- развивать фантазию и творческое воображение.

Оборудование: готовые карточки – схемы « синквейн – предложений»

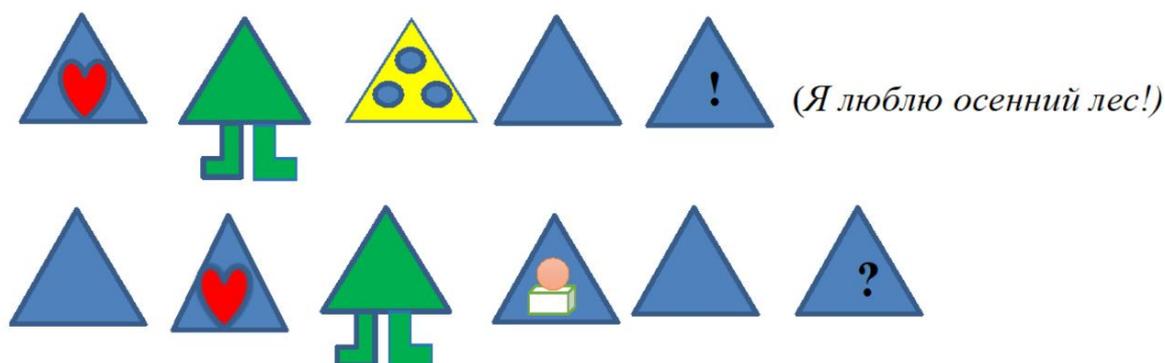
Ход игры.

1 вариант

Педагог раздает детям карточки – схемы синквейн – предложений, а дети, зная, что обозначает каждый символ, составляют своё собственное предложение, которые связаны с лексической темой «Осень». (Лексическая тема может быть любая).

2 вариант

Педагог говорит предложение, а дети подбирают на слух подходящую карточку- схему «синквейн- предложений».



(Осенью птицы улетают на юг?)

В своей работе этот метод мы внедрили в опытно- экспериментальную деятельность, где было придуманы игры и дидактический материал для детей, педагогов, специалистов [4]. Поработав на протяжении одного года с теоретико- практическим материалом, мы внедрили данный метод в информационно-коммуникативные технологии, создав USB- носитель(флэшка). На данном носителе, представлены 10 развивающих игр (по опытно-экспериментальной деятельности и метода «Синквейн»).

Конечным итогом нашей работы стал выпуск учебно-методического пособия под название «Экспериментируй, рассуждай, в игры разные играй» [5].

Вывод.

Представленный вам новый метод составления «Дидактического синквейна», показал себя хорошим помощником в развитии связной речи детей 6-7 лет. Дети, на пути к школьному обучению, чётко ориентируются в понятиях: предложение;

- предмет;
- признак предмета;
- действие предмета;
- знаках пунктуации, союзах и предлогах.

Список используемых источников и литературы

1. Баннов А.М. Синквейн // Учимся думать вместе. - М.: ИНТУИТ. РУ, 2007. –128 с.
2. Кадасева Т.А., Генералова О.М., Корнеева М.П., Никитина О.П. Технология «синквейн» как средство развития речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) // Инновационные педагогические технологии — Казань: Бук, 2016. - С. 26-28.
3. Кендиван О.Д-С., Куулар Л.Л. Дидактические синквейны как средство активизации познавательной деятельности учащихся (рус.) // Фундаментальные исследования : Научный журнал. - 2014. - № 3. - С. 827-829.
4. Кувшинова И.А., Репникова З.А., Карапетова О.А., Галимзянова Т.Н. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность с использованием метода «Синквейн» // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.11.2018).
5. Репникова З.А., Карапетова О.А., Кувшинова И.А. Познавательно-речевое развитие дошкольников с ОВЗ. Экспериментируй, рассуждай, в игры разные играй: учебно-методическое пособие / Репникова З.А., Карапетова О.А., Кувшинова И.А. /Под ред. Кувшиновой И.А. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 37 с.
6. Репникова З.А., Карапетова О.А. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность / Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, С.В. Петрова, В.А. Чернобровкина и др. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – С.159-161.

© О.А. Карапетова, З.А. Репникова, 2020-10

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются необходимость формирования математических представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с целью социальной реабилитации детей и их подготовке к школе. В дошкольном возрасте возникают трудности в формировании математических представлений у детей с общим недоразвитием речи, обусловленные особенностями их развития и структурой дефекта речи. Применение разнообразных средств обучения и практических заданий по развитию у них математических представлений, позволяет детям с нарушениями речи приобретать не только широкие и прочные математические знания, но и способствует социальной адаптации детей и готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: социальная адаптация, подготовка к школе, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, формирование математических понятий, математические представления, проблемное обучение.

Y.A. Evstigneeva,
O.V. Koryakina

SOCIAL ADAPTATION OF OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH AS A MEANS OF FORMING MATHEMATICAL IDEAS.

Abstract. This article deals with the need to form mathematical concepts in preschool children with general underdevelopment of speech for the social rehabilitation of children and their preparation for school. In preschool age, difficulties arise in forming mathematical representations in children with general underdevelopment of speech due to the peculiarities of their development and the structure of speech defect. The use of a variety of learning tools and practical tasks to develop their mathematical concepts allows children with speech disorders to acquire not only broad and solid mathematical knowledge, but also contributes to their social adaptation and readiness for school.

Keywords: social adaptation, preparation for school, preschool age, general underdevelopment of speech, formation of mathematical concepts, mathematical concepts, problem learning.

Социальная адаптация и подготовка детей к школьным занятиям является необходимой и достаточной составляющей готовности детей к школьному обучению, и занимают особое место в дошкольном образовании. В этот период важным является понимание того, что специально организованный процесс обучения создает условия для развития ребенка. Именно в дошкольном возрасте, в процессе социально-организованной и стимулирующей деятельности, происходит формирование психических процессов, развиваются качества личности, необходимые для социализации и адаптации ребенка. Одним из средств при развитии психических процессов является формирование математических понятий у дошкольников, а именно представлений о множестве, величине, форме, пространстве и времени в соответствии с требованиями программы. Содержание усваиваемых знаний является важным источником развивающей роли обучения. В этом контексте определяется круг математических представлений, которыми должен овладеть ребенок в дошкольном возрасте [2].

Математические знания и представления о количестве, числе, размере, форме, пространстве и времени, умений и навыков в вычислении, исчислении, измерении, являются составляющими в общем интеллектуальном развитии ребенка и при формировании его познавательных интересов, вербально-логического мышления, психологической устойчивости, и, в конечном итоге, его социальной адаптации и полноценной готовности к школьному обучению.

Теоретическая обоснованность дидактических условий формирования математических представлений у детей дошкольного возраста не гарантирует отсутствие сложностей в работе с детьми, имеющими речевую патологию. Внимание детей с недоразвитием речи характеризуется неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольности поведения и планирования своих действий. Детям трудно сосредоточиться на поиске различных способов и средств решения задач. Устойчивость деятельности у дошкольников с ОНР имеет особенность снижения в процессе деятельности. Особенность произвольного внимания проявляется в наличии отвлекающих факторов. У детей значительно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с другими детьми.

Поэтому все вышеперечисленные трудности для детей с речевой патологией требуют особых педагогических условий, особого подхода, формирующего вышеперечисленные навыки. Необходимы методы и формы обучения, которые научат детей способности перестраиваться с одного вида деятельности на другой, самостоятельно контролировать результаты своей и чужой работы, находить свои и чужие ошибки. Часто отмечаются трудности, когда дети должны следить за ответом других детей. Неустойчивость внимания, приводит к тому, что дети механически выполняют задания и не осмысливают сделанное.

Согласно данным, математические представления у дошкольников с нарушениями речи отличаются особыми характеристиками. В составе симптомов при ОНР можно отметить затруднения в развитии основных бинарных математических операций, вызвано это неполноценностью вербальных и невербальных психических функций: зрительного гнозиса, пространственного восприятия, моторики рук, временных представлений, сукцессивных и симультанных способностей, памяти, логических операций, выразительной речи [5].

Наиболее явные трудности у дошкольников проявляются в неумении раскрыть ход своих мыслей и действий. Данные проявления возникают вследствие индивидуальных свойств ребенка, а также структурой дефекта речи. Зачастую следует замечать комбинирование некоторых отклонений. Большой части дошкольников характерно недостаток когнитивной динамичности, причиной тому невысокая дееспособность. Именно поэтому, дошкольники не разом охватывают умения и навыки, рассматриваемые в программе, а также овладение математическими представлениями [2]. Дети с общим недоразвитием речи способны к основным бинарным математическим операциям, все равно нуждаются к регулярной зрительной помощи [1].

Ребенок сталкивается с трудностями, при ознакомлении с установками той или иной задачи. Значительная часть дошкольников не в силах усвоить зрительное упорядочивание эмпирической задачи. Детям тяжело исполнять задачи по схожести. Известные алгебраические слова и выражения дошкольники не способны вписать в вербальный итог. При составлении высказывания они не способны применять вербальные примерами и не рассчитывают на них. Тяжко для детей с нарушениями речи применение всяческих форм прилагательных, именно поэтому дети не в силах назвать размер объектов [2].

При организации деятельности с дошкольниками по формированию математических представлений применяются различные методы, допускающие выполнять предлагаемые задания задачи в объединении. В ходе обучения математике дошкольников с ОНР разом выполняется исправление речевого развития и когнитивной функции.

Использование проблемного высказывания учебных сведений допускает принимать установку интересующих задач, применение упражнений, позволяющие детям находить ответ на возникающий вопрос.

Дошкольникам нужно предоставлять различные специальные задачи, в которых нужно задействовать руки, вдобавок тактильной оценки предметов математических действий. На ранних стадиях процесса обучения возможно использование несложных интеллектуальных действий (анализ, классификация) с поддержкой на зрительное мышление, а на дальнейших стадиях процесса – гораздо труднее (обобщение, абстрагирование).

Обсуждение проведения решения задач, способствует подтянуть словарный запас, правильно извлекать ход своих мыслей. Немалое значение в жизни ребенка имеет развитие внимания на слуху, умение видеть предметно-содержательную сторону предложения.

Заинтересованность дошкольников к осуществлению представленных им задач опирается на применение наглядных пособий, методик, игр, игровых приемов. В ходе выполнения заданий развивается благие побуждения, способность справляться с преградами, самодисциплина [2].

Применение видов продуктивной деятельности (рисование, аппликация, моделирование), дидактических, головоломок, проблемных заданий способствует закреплению изучаемого математического материала на уроках и способствует решению задач по развитию речи [3].

Для улучшения координации движений рекомендуется применять упражнения на развитие мелкой моторики (моделирование, аппликация, соединение точек). Для выработки ориентировки в пространстве, рекомендуется применять специальные методики и задания.

В процессе игр и упражнений с занимательным материалом дошкольники учатся самостоятельно находить ответы на вопросы, у них возникает заинтересованность к математике, мышлению.

Применение увлекательного математического материала в работе с детьми с ОНР оказывает:

- усилению умственной активности,
- формированию заинтересованности к математическому материалу,
- мотивирует и забавляет дошкольников,
- погружение в математические термины и понятия,
- закреплению полученных знаний и умений в других видах деятельности, в другой среде.

Речевая активность всех дошкольников, вдобавок ход закрепления и усиление математического словаря будет гораздо успешнее, если использование слов в предложении вытекает не только при выполнении математических задач и упражнений, но и в ходе продуктивной деятельности, и в повседневной деятельности [4].

Из чего можно заключить, использование различных методов обучения и практических задач и упражнений предоставляет дошкольникам с нарушениями речи получать масштабные математические умения и навыки, и, помогает найти ответы на поставленные вопросы.

Список используемых источников и литературы

1. Калинин А.В. Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи [Текст]: метод. пособие / А.В. Калинин. – М.: Айрис-пресс, 2005 – 224 с.

2. Мицан Е.Л., Исаева Е.В. Эффективность использования компьютерных программ «Гарфильд» в логопедической коррекции дисграфии // В сборнике: Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В. Исаевой, В.А. Чернобровкина. 2016. С. 129-134.

3. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2020. - Макрообъект.

4. Пупырева М.Ф. Особенности формирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. - <https://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2012/02/06>

5. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. – М., 1999 – 320 с.

© О.В. Корякина, Я.А. Евстигнеева 2020-10

ОБСЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста в условиях логопункта, полученные путем разработки диагностического комплекса заданий по методикам В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Н.И. Дьяковой и Л. А. Лопатиной. Применение и использование представленного диагностического комплекса позволит выявить уровень развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: фонематический слух, фонематические процессы, речевые нарушения, диагностический комплекс.

О.А. Mineeva
А.А. Platonova

PHONEMATIC HEARING EXAMINATION FOR PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF A LOGOPEDIC CENTER

Abstract. The article presents the results of a study of the development of phonemic hearing in preschool children in the conditions of a speech center, obtained by developing a diagnostic set of tasks according to the methods of V.V. Konovalenko, S. V. Konovalenko, N. I. Dyakova and L.A. Lopatina. The application and use of the presented diagnostic complex will reveal the level of development of phonemic hearing in preschool children.

Keywords: phonemic hearing, phonemic processes, speech disorders, diagnostic complex.

Речь является одной из важнейших психических функций человека и включает ряд компонентов: звукопроизношение, фонематические процессы, активный и пассивный словарный запас, грамматика, связная речь. Одной из составляющих фонематических процессов является фонематический слух, который определяется, как врожденная способность слышать и различать фонемы родного языка и является базой для становления других фонематических процессов, правильного звукопроизношения, предпосылкой к овладению грамотой [1, с.20].

Фонематический слух включает в себя три речевых процесса:

1. Способность определять посредством слуха наличие или отсутствие определённого звука в слове;
2. Способность различать слова с одними и теми же фонемами, но расположенными в разной последовательности;
3. Способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

У детей с нарушениями речи данная способность не сформирована в полной мере. Неполноценность развития фонематического слуха может проявляться в замене одного звука другим, искажении, пропуске или смещении звука. Эти ошибки пагубно влияют на становление всей речевой системы дошкольника, а в дальнейшем могут вызывать трудности овладения навыками чтения и письма.

Целью нашего исследования заключалась в составлении и апробации комплекса диагностических заданий для оценки развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста в условиях логопункта.

Логопедический пункт посещают дети дошкольного возраста с фонетико-фонематическими общим недоразвитием речи различного генеза. В исследовании приняли участие 12 детей в возрасте 5 – 6 лет с дислалией, из них 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня, 2 ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

По мнению ученых, главной причиной ОНР является несформированность фонематического слуха. Следовательно, несовершенство фонематического слуха лишает ребенка с ОНР понимания смысла речи и в последующем приводит к дисграфии и дислексии. Неполноценность развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста с ОНР проявляется в нестойкой замене сложных звуков более простыми, пропуске звуков и слогов в словах, затрудненном словообразовании и словоизменении.

Нарушения фонематического слуха у детей с ФФНР проявляются в затруднительном понимании и дифференциации звуков на слух.

В основу разработки комплекса диагностических заданий для исследования фонематического слуха легли методики В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Н.И. Дьяковой и Л. А. Лопатиной, так как именно они подходят для дошкольного возраста, а предложенные задания позволяют объективно оценить уровень сформированности фонематического слуха у детей с нарушениями речи.

Методика В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Экспресс – обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста» включает в себя задания на различение сходных фонем на слух, различение сходных фонем в произношении, выявление готовности ребенка к звуковому анализу, которые помогают исследовать данные процессы [3, с.5].

Н.И. Дьякова предлагает сравнительную характеристику состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием речи и с ОНР. Представлены диагностические пробы для исследования фонематического восприятия, фонемного анализа, звукового

синтеза, а так же методические разработки преодоления недоразвития фонематического восприятия у детей с ОНР [2, с.3].

По методике Л.А. Лопатиной при исследовании фонематических функций отмечается способность к фонематическому анализу и синтезу. Так же указываются возможности слухо-произносительной дифференциации звуков, способность к осуществлению простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза, уровень развития фонематических представлений [4, с.68].

Основываясь на данных методиках, нами был составлен диагностический комплекс, состоящий из 6 заданий: «Поймай звук», «Одинаковые слова», «Покажи картинку», «Внимательные ушки», «Повтори, как я скажу», «Найди ошибку».

При разработке диагностических мероприятий в целях организации коррекционной работы у детей дошкольного возраста очень важно учитывать особенности развития фонематического слуха для формирования полноценной фонематической стороны речи. Изучая, особенности развития фонематического слуха у дошкольников с нарушением речи следует учитывать и разные этапы развития ребенка.

Диагностика развития фонематического слуха проводилась в индивидуально форме с соблюдением общедидактических и специальных принципов. Задания предъявлялись в устной форме. В качестве лингвистического материала нами были использованы таблицы слогов, слов.

Диагностика развития фонематического слуха у дошкольников включала следующие разделы:

1. Выделение заданного звука из ряда звуков, слогов, слов;
2. Различение слов, близких по звуковому составу, но разных по смыслу, направленные на изучение восприятия слов, похожих по звучанию; запоминание слоговых рядов, состоящих из 3-4 элементов;
3. Различение слов в предложении, близких по звуковому составу, но разных по смыслу.

Для оценки результатов исследования была использована балльная система. По всем заданиям можно было получить максимальное количество баллов – 8 баллов. На основании этого были выделены уровни сформированности фонематического слуха – высокий (7-8- баллов), средний (5-6- баллов), низкий (0-4 балла).

При обследовании детей была выявлена взаимосвязь уровня сформированности фонематического слуха со звукопроизношением. Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем родного языка.

В результате проведенной диагностики нами были преимущественно выявлены средний и низкий уровни сформированности фонематического слуха у дошкольников с ФФНР и ОНР. Высокий уровень диагностирован не был ни у одного ребенка.



Рисунок 1. Уровни сформированности фонематического слуха у обследуемых детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

У большинства детей трудности вызвало задание «Поймай звук» в ряду слов. Они неверно выделяли необходимый звук из ряда слов.

В задании «Одинаковые слова», дошкольникам слушали различия произносимых слов, все слова им слышались одинаковыми.

При выполнении задания «Покажи картинку» пытались показать необходимую картинку наугад, в результате задание выполняли неверно.

С заданием «Внимательные ушки» полностью не справился никто. Дети часто переспрашивали, долго размышляли перед тем, как ответить.

Задание «Повтори, как я скажу» было достаточно сложным для дошкольников. Самыми сложными оказались ряды в цепочке из трех слогов и повторение слов. В большинстве своем слоги смешивались в один. Половина детей цепочку слов не смогли повторить. Остальные дети повторяли одно или два слова.

С заданием «Найди ошибку» в полном объеме справились только двое детей, определив ошибку во всех предложениях. Еще двое детей нашли ошибки только в двух предложениях из восьми предложенных. Остальные дети не справились с заданием.

Констатирующий эксперимент показал, что ни одному ребенку не удалось выполнить правильно все 6 заданий. Таким образом, никто из дошкольников не показал высокий уровень сформированности фонематического слуха. Четыре дошкольника показали средний уровень сформированности фонематического слуха. Восемь детей показали низкий уровень сформированности фонематического слуха.

Исходя из этих данных, можно утверждать, что для детей характерно расстройство восприятия не только нарушенных в произношении звуков, но и правильно произносимых.

Помимо этого, в процессе диагностики было обращено внимание на особенности фонематического слуха у обследуемой группы.

У обследуемой группы детей с общим недоразвитием речи отмечались замены акустически сложных звуков, преимущественно в группе свистящих и шипящих звуков (миска-мишка, крыса-крыша, лес-лещ). Также отмечались замены согласных звуков по принципу звонкости-глухости (косы-козы). Указанные специфические ошибки обусловлены, в первую очередь, несформированностью слухового восприятия и внимания, трудностями в концентрации слуха на речевых звуках, потерей интереса к звучаниям, а также акустической сложностью данных групп согласных, близостью их акустических диапазонов.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи особенности нарушений фонематического слуха также проявлялись в затруднительном понимании и дифференциации акустически близких звуков на слух, что наблюдалось в процессе выполнения заданий на повторение звуковых и слоговых рядов, слогов с парными звуками, при самостоятельном выборе слов на определенный звук, выделении места звука в слове.

Анализируя данные, мы выяснили, что своевременное выявление детей с фонематическим недоразвитием, правильная классификация имеющихся дефектов устной речи и организация адекватного дефекту коррекционного обучения позволяют не только предупредить появление у этих детей нарушений письма и чтения, вторичных по отношению к устной речи, но и не допустить в будущем отставания в усвоении программного материала.

Преодоление нарушений развития фонематического слуха требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения с использованием специальных коррекционных упражнений и заданий.

Таким образом, составленный нами комплекс диагностических заданий позволил выявить уровень и особенности развития фонематического слуха у дошкольников в условиях логопункта, что в дальнейшем позволит грамотно составить план коррекционных мероприятий по устранению речевых нарушений у данной категории детей.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский Л.С. Детская речь.: / Л.С. Выготский. – М., 1996 – 420 с.
2. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И. Дьякова – М.: Сфера, 2010 – 64 с.
3. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Экспресс обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста. Пособие для логопедов. – М.: Гном-Пресс, 2018. – 14 с.
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В. Лопатина, Серебрякова Н.В. — Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2015. – 192 с.

© О.А. Минеева, А.А. Платонова, 2020-10

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность методической деятельности, подробно рассматривается одно из ее направлений – методическое сопровождение. Подчеркивается актуальность организации методического сопровождения коррекционно-логопедической работы в дошкольной образовательной организации. Приводятся формы методического сопровождения учителя-логопеда по основным направлениям коррекционной работы.

Ключевые слова: методическая деятельность, методическая работа, методическое сопровождение, коррекционно-логопедическая работа.

E.R. Mazitova,
L.N. Sannikova

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF CORRECTIONAL SPEECH THERAPY WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. The article reveals the essence of methodological activity, discusses in detail one of its areas-methodological support. The relevance of the organization of methodological support of correctional speech therapy work in preschool educational organizations is emphasized. Forms of methodological support of a speech therapist teacher in the main areas of correctional work are given.

Keywords: methodical activity, methodical work, methodical support, correctional and speech therapy work.

Методическая деятельность в дошкольной образовательной организации (ДОО) является актуальной проблемой на современном этапе, поскольку реформы дошкольного образования нуждаются в создании и развитии различных направлений для повышения профессионализма педагогов образовательного учреждения.

Подходы к организации методической деятельности в ДОО, и в образовательных организациях в целом, раскрыты в работах К. Ю. Белой, Н. В. Немовой, М. М. Поташника, О. Л. Зверевой, А. М. Моисеева и мн.др.

Существует различное трактование содержания методической работы. В исследованиях С.Ф. Багаутдиновой [3] обозначены такие направления методической работы в ДОО как управление образовательным процессом в учреждении, работа с родителями воспитанников и повышение квалификации педагогического коллектива. В нашей статье особый интерес представляет последнее направление методической работы, связанное с повышением квалификации педагогов учреждения. В связи с этим дадим следующие определения категории «методическая деятельность».

Методическая деятельность представляет собой оказание помощи педагогу и всему педагогическому коллективу в повышении и развитии их профессиональной компетентности для получения качественных результатов в своей педагогической деятельности [4]; это целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на всестороннее развитие творческого потенциала педагога.

Методическая деятельность по повышению квалификации педагогов по мнению М.Н. Акимовой [1] включает в себя методическое сопровождение и методическое обеспечение.

Под методическим обеспечением в узком смысле можно понимать разнообразные методические средства, оснащающие и способствующие более эффективной реализации деятельности педагогических работников, а в более широком смысле – это процесс, направленный на создание программ, методических разработок и дидактических пособий, включающий совместную продуктивную работу коллектива, апробацию и внедрение в практику более эффективных методик и технологий, информирование, повышение квалификации педагогических кадров [5].

Методическое сопровождение раскрывается как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на решение значимых для педагога проблем в педагогической деятельности, осуществляемое в процессах актуальности и диагностики сущности проблемы, информационного поиска возможного пути решения проблемы, консультирования на этапе выбора пути, разработки плана действий и первичной реализации плана [2].

Остановимся подробнее на таком виде методической деятельности как сопровождение.

Содержание методического сопровождения формируется на основе различных источников:

- законов Российской Федерации, нормативных документов, инструкций, приказов Министерства образования РФ и регионов, определяющих цели и задачи системы дошкольного образования, а значит и методической деятельности;
- программ развития образования в регионе, учреждения, авторских программ, пособий, позволяющих обновлять традиционное содержание методического сопровождения;
- новых психолого-педагогических и методических исследований, повышающих научный уровень методического сопровождения;

- результатов диагностики и прогнозирования состояния воспитательно-образовательного процесса, уровня развития детей, помогающих определить основное содержание методического сопровождения и самообразования педагогов [4].

Методическое сопровождение призвано поддерживать нормальный ход образовательного процесса, содействовать его обновлению. Методическое сопровождение педагогических работников ДОО предполагает комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, которые сосредоточены на решении возникающих у педагога затруднений, которые способствуют его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности и реализация которых возможна при использовании разнообразных форм работы. При организации методического сопровождения педагогов необходимо учитывать адресный, дифференцированный подход в работе с педагогическими кадрами с различным уровнем профессиональной подготовки.

Существуют различные формы методического сопровождения педагогов ДОО: педагогические советы, семинары, консультации, творческие микрогруппы, школы передового опыта, деловые игры (групповые формы), самообразование, стажировка, наставничество, дневник воспитателя (индивидуальные формы) и многое другое.

В последнее время актуальным становится организация методического сопровождения коррекционно-логопедической работы в ДОО. Это обусловлено различными процессами. Во-первых, число речевых расстройств у детей дошкольного возраста неуклонно растет, а специалисты работающие с такими детками нуждаются в качественном обновлении знаний в области коррекционной педагогики. Во-вторых, новые приоритеты в государственной политике, педагогической науке и образовательной практике побуждают обратиться к переосмыслению сущности, структуры и содержания, поиску условий, эффективных средств, методов, технологий методического сопровождения профессионально-личностного развития специалистов в ДОО.

Коррекционно-логопедическая работа рассматривается нами как система коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на гармоничное формирование личности и речи ребенка с учетом необходимости преодоления или компенсации его дефекта. Коррекционно-логопедическая работа на дошкольной ступени образования включает в себя взаимосвязанные направления: диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативно-просветительскую, организационно-методическую и пропедевтическую работу. Опираясь на указанные выше направления коррекционно-логопедической работы в дошкольном учреждении, мы попытались определить содержание методического сопровождения учителя-логопеда через описание форм работы с ним (табл.).

Таблица -Формы методического сопровождения учителя-логопеда

№	Направления коррекционно - логопедической работы	Формы методического сопровождения учителя-логопеда
1	Диагностическая работа	<p>1) Консультации (по проведению процедуры диагностики, определению основных направлений, подлежащих диагностике со стороны учителя-логопеда).</p> <p>2) Наставничество (формирование у молодого специалиста практических умений и навыков ведения диагностики, сбора медицинского и педагогического анамнеза, сведений о раннем развитии).</p>
2	Коррекционно -развивающая работа	<p>1) Семинары-практикумы (раскрывают теоретические вопросы коррекционного процесса, а также практические умения и навыки, необходимые для роста профессионального уровня педагога; способствуют умению логопеда обобщать и систематизировать опыт педагогов новаторов, раскрывают в действии необходимые приемы и методы работы, которые затем обсуждаются и анализируются).</p> <p>2) Консультации (организуются и проводятся по индивидуальным запросам специалистов и раскрывают наиболее значимые проблемы коррекционно-логопедического процесса).</p> <p>3) Взаимопосещения и коллективные просмотры образовательных мероприятий (форма повышения профессионального мастерства педагогов с целью показа наиболее эффективных условий, форм или методов и приёмов работы с детьми; заканчивается обсуждением и консультированием учителей - логопедов).</p> <p>4) Мастер-классы (демонстрация работы с воспитанниками, передача профессионального опыта, системы работы, авторских находок, всего того, что помогло достичь хороших результатов с дальнейшим обсуждением увиденной работы, знакомством с используемыми методами и приемами).</p> <p>5) Самообразование (самостоятельный поиск знаний из различного рода источников; для активной и эффективной поддержки учителя-логопеда в работе по самообразованию методисту необходимо создать специальные условия: организовать и постоянно обновлять и пополнять в методическом кабинете фонд справочной и методической литературой, материалами из опыта работы других педагогов).</p>

		б) Наставничество (форма индивидуального обучения и воспитания молодого специалиста, где основной акцент ставится на формирование у него практических умений и навыков ведения педагогической деятельности).
3	Консультативно-просветительская работа	<p>1) Педагогический совет (организация совместной деятельности с педагогическим коллективом: – с педагогом-психологом по стимулированию психологической базы речи; – с воспитателями; – с музыкальным руководителем по развитию темпо-ритмической организации речи).</p> <p>2) Помощь в организации совместных консультаций для родителей и учителей-логопедов (формирование положительной мотивации у родителей к взаимодействию с педагогом, активизация заинтересованности в занятиях по развитию и коррекции речи, подготовке детей к обучению грамоте).</p> <p>3) Круглый стол (ознакомление с различными видами дидактических пособий и литературы по организации и проведению развивающих занятий).</p> <p>4) Совет по инновациям (объединение инновационного потенциала работников, практическое обновление содержания образовательного процесса, востребованное новой педагогической ситуацией).</p>
4	Организационно-методическая работа	<p>1) Конференции (обмен опытом),</p> <p>2) изготовление и приобретение наглядного и дидактического материала по развитию и коррекции речи</p> <p>3) разработка методических рекомендаций для учителей-логопедов по оказанию логопедической помощи детям;</p> <p>4) методические объединения учителей-логопедов;</p> <p>5) конкурсы (например, участие в организации предметно-пространственной развивающей среды для коррекционно-логопедической работы)</p>
5	Пропедевтическая работа	<p>1) Оказание индивидуальной консультативной помощи учителям-логопедам.</p> <p>2) Педагогический совет (координационная деятельность по организации взаимодействия учителя-логопеда с другими специалистами дошкольной образовательной организации).</p>

Таким образом, первоочередной задачей методической деятельности является оказание помощи учителям-логопедам в повышении научно-теоретического и методического уровня их профессиональной деятельности. Методическое сопровождение помогает найти оптимальную стратегию управления инновационными процессами и оказать практическую помощь специалистам, осваивающим новые технологии в коррекционно-образовательном процессе.

Список используемых источников и литературы

1. Акимова М.Н. Методическое сопровождение образовательной организации в условиях реализации ФГОС. – 2018. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2018/03/31/metodicheskoe-soprovozhdenie-obrazovatelnoy-organizatsii-v>

2. Грудцева Н.Л. Методическое сопровождение молодых педагогов дошкольной образовательной организации / Н.Л. Грудцева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 19 (205). – С. 200-202. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/205/50186>

3. Санникова Л.Н., Корнилова К.В., Багаутдинова С.Ф. Система планирования в дошкольном образовательном учреждении: пособие для руководителей ДООУ / научный редактор: Багаутдинова С.Ф. – Магнитогорск, 2004. – 58 с.

4. Ставцева Ю.Г. Методическое сопровождение педагогического процесса в ДООУ // Гаудеамус. – 2016. – №2. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-soprovozhdenie-pedagogicheskogo-protsessa-v-dou> (дата обращения: 29.05.2020).

5. Тесевич А.А. К вопросу о раскрытии понятия «Методическое сопровождение» методом кластерного анализа // Проблемы Науки. – 2016. – №1 (43). [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-raskrytii-ponyatiya-metodicheskoe-soprovozhdenie-metodom-klaster-nogo-analiza> (дата обращения: 30.06.2020).

©Э.Р. Мазитова, Л.Н. Санникова, 2020-10

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

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье раскрыта тема конструирования при работе с детьми с задержкой психического развития. В работе идет описание диагноза ЗПР, нарушение в высших психических функций, эмоционально-волевой сферы. Описана конструктивная деятельность как коррекционная помощь при работе с детьми с ЗПР. Раскрыты цели и задачи конструирования при работе с нормально-развивающимися детьми и с детьми с задержкой психического развития, виды работы с конструктором.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, конструирование, высшие психические функции, эмоционально-волевая сфера, развитие речи.

A.S. Panova

DESIGNING WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. This article reveals the topic of construction when working with children with mental retardation. The work includes descriptions of the diagnosis of ZPR, disorders in higher mental functions, emotional-volitional sphere. Constructive activity as corrective help in work with children with OCD is described. The goals and objectives of construction are revealed when working with normal-developing children and children with mental development delay, types of work with the designer.

Keywords: children with mental development delay, design, higher mental functions, emotional and volitional sphere, speech development.

Задержка психического развития (ЗПР) – это отставание развития высших психических процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы) у детей, но они могут быть исправлены специальным подходом обучения и воспитания [1, с.292]. Кроме отставания ВПФ задержка психического развития имеет свою незрелость в моторики, речи, исходя из этого, дети не успевают подготовиться к урокам, плохо сидят на занятиях. Поэтому дети с зпрнуждаются в коррекционно-развивающем обучении Рассмотрим каждую сферу в отдельности.

Нарушение интеллекта у детей носит легкий характер, но влияют на все процессы психических функций (внимание, память, мышление, речь).

Восприятие у ЗПР частичное, медленное, неточное. Некоторые анализаторы работают полностью, но ребенок плохо воспринимает целые образы мира. Лучше развито у детей зрительное восприятие, намного хуже – слуховое, поэтому объяснять занятия нужно с наглядной опорой (показывать картинки, презентации, яркие цвета) [2].

Внимание плохоустойчивое, кратковременно, поверхностно. Посторонние воздействия отвлекают ребенка и переключают внимание на ненужную цель. Работа, где нужна концентрация внимания у детей с задержкой психического развития имеет трудности. Поэтому нужно постоянно привлекать ребенка внешними факторами. Если ребенок с задержкой психического развития переутомляется, то появляются признаки гиперактивности, они начинают ерзать на стуле, постоянно отвлекаться, не слушать и играть с предметами, поэтому нужно проводить занятия не больше 15-20 мин, с физической паузой [3, с.245].

Память у них частичная, запоминают не весь материал, низкая избирательность, преобладанием наглядно-образной памяти над вербальной, низким мышлением при воспроизведении информации.

У детей с задержкой психического развития сохранно наглядно-действенное мышление; нарушено образное мышление. Абстрактно-логическое мышление возможно только со взрослым. У детей с ЗПР трудности в синтезе, сравнение, обобщение (не могут сформулировать выводы) [4].

Речь имеет свои особенности. У них искажаются звуки, бедный словарный запас, не могут построить правильно предложения. Часто встречаются отклонения как дислалия и дисграфия.

Эмоционально-волевая сфера является нестабильной, легкая смена настроения, отсутствие мотивации, незрелость личности. У многих есть повышенная агрессивность, тревожность. Дети замкнуты, играют в одиночку, не стремятся к общению со сверстниками. Игровая деятельность детей с задержкой психического развития отличается однообразием, отсутствием определенного сюжета, фантазии, игнорирование правил игры.

Моторика включают двигательную неловкость, недостаточную координацию.

Из описания детей ЗПР, можно сказать что они нуждаются в специальном коррекционном обучении и воспитании. С такими детьми хорошо проводить разные терапии, например музыкотерапия, изотворчество, сказкотерапия, песочная терапия и т.д. Но хороший эффект можно достичь в работе с конструктором. Конструирование с детьми ЗПР улучшает их эмоционально-волевую сферу, мыслительные процессы, физическую активность и т.д.

Конструктивная деятельность - это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению, процесс сооружения построек, конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов и способы их соединения [4, с.246]

В настоящее время самые популярные следующие виды конструирования: художественное конструирование из природного материала и

техническое конструирование из строительных материалов, деталей конструктора.

Проанализировав литературу [3, 4], можно выделить следующие формы организации конструктивной деятельности: по образцу, по условиям, по схеме и по замыслу.

Задачи конструирования у нормально-развивающихся детей мы сформулировали следующие:

- Развивать интерес к моделированию и конструктору, мотивировать художественное и техническое творчество.

- Учить видеть конструкцию предмета, анализировать ее основные части, их функциональное назначение.

- Развивать чувство эстетического цветового решения построек.

- Закреплять знания детей о мире.

- Совершенствовать коммуникацию детей при работе в паре, группе, умение правильно распределить обязанности.

Таким образом, коррекционные задачи для детей с нарушениями в развитии можно выделить следующие:

- развитие сенсорных представлений;

- формирование пространственной ориентации;

- развитие и совершенствование высших психических функций: восприятия, внимания, мышления, памяти, речи;

- развитие моторики рук ;

- формирование и закрепление определенных состояний успеха, конкуренции, мотивации.

Детское конструирование бывает изобразительным и техническим. Техническая деятельность взрослых отличается от деятельности детей. У взрослых постройки имеют практическое значение, театры, магазины, больницы и тд. Детская же постройка имеет игровой характер, построение зоопарка, парикмахерской. Часто дети не играют с постройкой, потому что им неинтересно. Ребенку важен сам процесс конструирования. Ребенок в отличие от взрослого, больше добивается сходства с предметом, но если он построил для игры, то ребенок делает больше условностей. Поэтому, качество конструкции не зависит от способностей ребенка.

Работа с детьми ЗПР при конструировании. Прежде чем приступить к созданию объекта, нужно дефектологу точно продумать создание постройки, при выполнении ее требуется определенная последовательность и точность в работе. Главное конструктивная деятельность должна быть в форме игры. Дефектолог должен обговорить постройку, ребята не только учатся строить по образцу, но и должны обговаривать все шаги – как строить, зачем строить, как подобрать цвет и тд. Пример: при строительстве зоопарка детям говорят, что мы начинаем работу с основы – фундамента и заканчиваем верхушкой. Благодаря таким действиям ребенок обогащает словарь, учится говорить свои действия, развивают речь, что очень важно для ЗПР, так как у них очень низкая речевая деятельность.

Работа с конструктором развивает моторику рук, потому что они работают с мелкими деталями. При конструировании ребята с ЗПР начинают лучше работать в группе, они учатся обговаривать роли, оценивать друг друга, описывают и указывают на ошибки, развивается коллективная работа.

Дети не безразличны к работе, они радуются каждому успеху, ищут поддержку со стороны взрослых и сверстников. Это развивает товарищество, взаимопомощь, активизирует речь. Уже к середине учебного года становятся заметны позитивные изменения у детей.

У детей с задержкой психического развития корректируется эмоционально-волевая сфера, они становятся более спокойными и устойчивыми, потому что их мыслительная деятельность сосредоточена на работе с мелкими деталями. Им просто некогда вести себя агрессивно.

Конечно же, при работе с конструктором у ребенка развиваются ВПФ, мышление, память, внимание, речь, восприятие.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что у детей с ЗПР есть свои особенности в развитии, и только при помощи специальной коррекционной работе можно нарушения скорректировать. Работа с детьми с задержкой психического развития должна строиться в игровой форме, поэтому конструирование создает эффективную базу для коррекции нарушений в высших психических функций, в эмоционально-волевой сфере. Работа с конструктором помогает развивать мыслительные процессы, учиться работать в группе, развивать речь, мотивировать ребенка и создавать ситуацию успеха, развивать моторику рук, и улучшить эмоциональное состояние ребенка.

Список используемых источников и литературы

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

2. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2020. - Макрообъект.

3. Мицан Е.Л. К вопросу об организации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения средствами семейного воспитания// Наука и инновации. 2015. С. 245.

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.

©А.С. Панова 2020-10

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИСЛЕКСИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики дислексии и ее влияние на личность. Многие студенты не осознают, что у них дислексия до тех пор, пока не поступают в университет. Авторы исследуют типичные признаки дислексии у студентов и пытаются найти лучшие методические коррективные приемы обучения, чтобы студенты-дислексики не чувствовали себя менее способными по сравнению с другими студентами. В статье освещаются особенности студентов-дислексиков и даются практические методы по их обучению в техническом университете. Авторы приходят к выводу, что студенты-дислексики нуждаются в индивидуальной помощи и другом стиле обучения, только в этом случае они смогут добиться значительного прогресса.

Ключевые слова: дислексия, студенты-дислексики, обучение, благоприятное для дислексиков, гибкий подход.

Yu.A. Savinova
N.N. Zerkina

SOME PECULIARITIES OF TEACHING DYSLEXIC STUDENTS

Abstract. The paper focuses on characteristics of dyslexia and the way it affects personality. A number of students do not realize that they are dyslexic until they reach university. The authors investigate typical signs of students' dyslexia and try to find the best methodological corrective techniques of teaching, and a special approach for them not to feel less bright than other students. The paper highlights the peculiarities of dyslexic students and presents some practical methods of teaching them at technical university. The authors come to the conclusion that dyslexic students need individual support and a different learning style, only in this case they are able to make significant progress.

Key words: dyslexia, dyslexic students, dyslexia friendly teaching, flexible approach.

Dyslexia (from ancient Greek $\delta\upsilon\sigma$ — a prefix, which means “impediment”, and $\lambda\acute{\epsilon}\xi\iota\varsigma$ — «speech») is the disorder characterized by a disability to learn reading and

writing while retaining the overall capacity to study. In western countries the notion of dyslexia includes all other problems connected with the written speech:

- problems dealing with learning to read;
- problems dealing with learning to write (dysgraphia);
- problems dealing with learning to calculate (dyscalculia);
- problems dealing with literacy, attention maintaining;
- problems dealing with motor and coordination disabilities (dyspraxia).

However, the Russian speech therapy considers the abovementioned problems separately. There exists a great deal of various definitions of the term “dyslexia”, one of them was suggested by the International Association of Dyslexia. Thus, *“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.”* [1].

In Russia two approaches are used to the definition of dyslexia – pedagogical and cliniko-psychological. In our paper we will adopt the pedagogical approach, and, following it, we consider the dyslexia to be a partial specific disruption of the reading process, caused by violation of higher mental functions, which can be seen in repeated mistakes while retaining the overall capacity to study.

The basic symptoms of dyslexia are the following:

- bad reading skills;
- reading with mistakes, slow reading, reading by syllables or letters, swapping letters (e.g. vegetable instead of vegetable);
- perception of the meaning of the read text is distorted;
- misunderstanding of the information read;
- difficulties with retelling the text;
- difficulties with spelling the words (even the simplest ones);
- a lot of mistakes while writing;
- problems with handwriting (it is incomprehensible and sloppy);
- inability to perform the tasks on time;
- hypersensitivity;
- irritability;
- emotional instability;
- coordination disabilities;
- clumsiness;
- interhemispheric interaction disorder;
- expressed sense of justice;
- bad organizational skills, etc.

Dyslexia is particularly striking when you study a foreign language, which hinders not only acquiring the general literacy, but building learners’ communicative capacity as well, that is the integrity of knowledge, abilities and skills to receive, process, store and transfer the information [2].

Unawareness of English teachers about problems of dyslexic students resulted in the prejudice that their full or partial illiteracy is caused by their natural laziness, low motivation or insufficient intellectual abilities. Such teachers' attitude to dyslexic students significantly lowers their self-esteem and demotivates them at the lessons. In general, learners with special educational needs represent an extremely difficult challenge for teachers, who very often label them as being "unable to study" and "untutorable" [3]. However, there exist a variety of methods and techniques, which have been successfully applied in the European countries.

Some educators and social commentators point to an association between being from a deprived socio-economic area and an anti-school culture. Education's not cool; playing the class clown, being disruptive, answering back, and being part of an anti-learning peer group is.

However, educators from the world of specific learning difficulties or differences often see this behaviour as more of a defence mechanism that hides an inability to read or spell.

Some students will struggle to learn when on the receiving end of some traditional teaching methods. However, an approach which is «dyslexia friendly» works for everyone.

This approach might include multi-sensory teaching: small incremental steps delivered one at a time, with plenty of opportunity for repetition, so learners can proceed at their own pace and receive positive reinforcement as they learn. Each child is, of course, different and this will have consequences for the way in which they learn best.

Dyslexia friendly teaching:

1. Note taking

Copying from the board can be extremely difficult for students with specific learning difficulties. For the dyslexic student who struggles when reading printed text, deciphering someone's handwriting can present an additional challenge.

After decoding the word, the students with specific learning difficulties may have to consciously concentrate on the shape and direction of each individual letter, taking their attention away from what is being said by the teacher.

The student who has short-term memory issues may only be able to deal with a word or small parts of a phrase at a time, and the ability to work at speed may well be an issue. So when the student looks up again, and quite likely struggles to again find the correct place on the board, all of this takes so much time that the teacher has erased the information and moved on.

When it's time to revise, the student has incomplete notes and may even have difficulties in reading his own writing. A buddy system for good note taking can help, and additionally, reinforce learning.

2. Making written material dyslexia friendly

Dyslexia friendly teaching can include the teacher providing the student with written notes for each session so that having to copy from the board is not an issue.

Keep the following in mind:

Bullet points may be more useful than blocks of text.

Dyslexic students may have particular difficulty with print that is black on white. If possible, use a pastel shade for hand-outs. There is no consensus on which colour is best, but off-white/beige is particularly popular.

Don't justify the right hand margin.

Choose a proper font for this kind of students, for example, Arial and a font size of at least 12 point.

Include a vocabulary list of keywords that will facilitate reading.

3. Presenting information to students

Give an overview first, present the information, then summarise what you have covered. Ask students to verbally summarise what they have learned.

4. Study skills and strategies

To get information and ideas on paper, the learner may find mind maps and spider diagrams helpful. Writing frames can help with organisation. Encourage the student to use highlighter pens for key concepts. Using a ruler under a line of text when reading can help those students for whom words move around on a printed page.

5. Writing and spelling

Mnemonics can help with spelling difficult words the learner always struggles with (such as Big Elephants Can't Always Use Small Exits to remember the spelling of "because"). Learning sight words may also help with spelling, writing and reading.

Here are some additional things to consider:

Some students will benefit from having a fatter pen or pencil to hold

It is becoming more common to allow students to use laptops in the classroom. A disorganised student who frequently loses his notes will benefit from having course material sent via email.

A particularly useful skill for the dyslexic student to master is touch-typing. While the student may always struggle with handwriting, touch-typing can become automatic and just flows through the fingers without conscious thought. The student works faster, and can cope with more information. Touch-typing can have the added benefit of introducing automatic access to spell checkers and improving reading comprehension skills.

Thus, in order to be able to teach, as far as possible, according to each student's educational needs, it is essential to see him or her as a whole person, complete with individual strengths and weaknesses.

An understanding of the student's specific difficulties, and how they may affect the student's classroom performance, can enable the teacher to adopt teaching methods and strategies to help the dyslexic child to be successfully integrated into the classroom environment.

Dyslexics have many strengths: oral skills, comprehension, good visual spatial awareness/artistic abilities. More and more dyslexic student could become talented and gifted if we worked not only with their specific areas of difficulty, but also their specific areas of strengths. To do this we have to let go of outmoded viewpoints that a dyslexic student must first fail, in order to be identified.

These are the students and they have a right for help and support before they develop the sense of failure which is so insidious.

Class teachers dealing with dyslexic student need to be flexible in their approach, so that they can, as far as possible, find a method that suits the student, rather than expecting that all students will learn in the same way.

Above all, there must be an understanding from all who teach them, that they may have many talents and skills. Their abilities must not be measured purely on the basis of their difficulties in acquiring literacy skills. Dyslexic students, like all students, thrive on challenges and success.

References

1. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> - обращения -16.10.2020
2. Ivkina Yu.A. Technical University Students' Communicative Capacity Building. PhD thesis. – Magnitogorsk, 2020. –197pp.
3. Savinova Yu.A., Suvorova E.V. Teaching Dyslexic Learners Within the Framework of Inclusive Approach as One of the Ways to Form a Whole Person (a chapter in the monograph “Psychological and Pedagogical Aspects of Professional Orientation Development at Higher School”. Magnitogorsk, 2018 – P. 54-66.

©Ю.А. Савинова, Н.Н. Зеркина, 2020-10

**А.Р. Сафаргалина,
Д.Д. Чеснокова**

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

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость применения дистанционных технологий в работе с детьми с нарушениями речи, выделены положительные стороны и отмечены недостатки дистанционного обучения с данной категорией детей, обозначены требования, которые должны придерживаться педагоги, работающие с детьми с нарушениями речи.*

***Ключевые слова:** дистанционные технологии, дистанционное обучение, дети с нарушениями речи, информационные технологии, интерактивные игры.*

**A.R. Safargalina,
D.D. Chesnokova**

THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

***Abstract.** The article discusses the need to use distance learning technologies in working with children with speech disorders, highlights the positive aspects and disadvantages of distance learning with this category of children, and sets out the requirements that teachers working with children with speech disorders should adhere to.*

***Keywords:** remote technologies, distance learning, children with speech disorders, information technologies, interactive games.*

В настоящее время вопрос применения дистанционных технологий в работе с детьми с нарушениями речи является одним из самых актуальных. Нельзя не отметить тот прогресс в сфере развития коммуникационных и информационных технологий, который затронул все сферы жизни, в том числе он непосредственно вошёл и в общее образовательное пространство. Особенно широко стали применяться дистанционные технологии обучения.

Рассматривая определение данного понятия, обратимся к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», в котором отмечено, что дистанционные образовательные технологии реализуются в основном с

применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (статья 16) [1]. Определяя указанную дефиницию применительно к нашей проблеме, следует отметить использование дистанционных технологий в работе педагогов с детьми с нарушениями речи.

Долгое время считалось неприемлемым их использование в логопедической деятельности. Однако следует отметить, что данная категория детей является наиболее благоприятной для эффективного использования дистанционного обучения, так как они в полной мере могут усваивать полученную информацию, запоминать её, у них в достаточной мере сформировано внимание и учебное поведение.

Существует много публикаций, где педагоги, логопеды, дефектологи отмечают как положительные, так и отрицательные стороны включения дистанционных технологий в работу с детьми с нарушениями речи. Так, можно выделить следующие достоинства:

Во-первых, следует отметить увеличение образовательного масштаба. Появилась возможность проводить занятия разнообразнее, больше подключать наглядного материала на автоматизацию поставленных звуков, разрабатывать видео-уроки, в процессе реализации которых появится возможность повторного просмотра материала, а также использования функции «пауза», когда ребёнку будет трудно воспринимать изучаемый материал и продолжить его просмотр в другое время, более благоприятное для усвоения информации.

Во-вторых, непосредственное взаимодействие логопеда с родителями. Возможность консультирования их посредством Skype, что позволяет осуществлять как голосовые и видеозвонки, так и обмен сообщениями в чате и множество других функций.

Для пересылки видеоматериалов можно использовать социальную сеть «ВКонтакте», где можно также осуществлять обмен информацией. Например, отправление обучающих рекомендаций, домашних заданий, наглядного материала, подготовка обучающего мастер-класса для родителей «Постановка звуков в домашних условиях», «Развиваем мелкую моторику дома», «Приёмы работы с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения» и т.д.

В-третьих, есть возможность давать домашние задания на автоматизацию звуков, усвоения грамматических норм языка и увеличения лексического запаса ребёнка, осуществляемые посредством интерактивных игр.

В качестве примера можно отметить игру-программу «Учимся говорить правильно», которая рассчитана на дошкольников от 5 лет. Она выполняет функцию дополнительного пособия по развитию речи и обучению чтению. Все задания подаются в легкой, ненавязчивой и веселой форме, что абсолютно не напоминает ребёнку о том, что он учится, для него это просто игра.

Программа «Учимся говорить правильно» состоит из четырёх разделов, которые отличаются по своему функциональному значению и уровнями сложности:

Неречевые звуки. В данном разделе ребенок знакомится со звуками живой и неживой природы (звуки музыкальных инструментов, бытовых приборов, звуки в природе и др.)

Звукоподражание. Здесь ребенку предоставляется возможность услышать звуки из животного мира и узнать, насколько они разнообразны по звучанию.

Работа над заданиями в разделе «Речевые звуки», позволит ребенку сформировать навыки распознавания звуков русского языка, а также поработать над правильным их произношением.

Развитие связной речи. Раздел полностью посвящен усовершенствованию связной речи. Дошкольник будет учиться строить сначала простые словосочетания, затем предложения и в итоге связный текст. Компьютерные игры для развития речи будут не менее полезны, чем другие развивающие игры, если играть в них не более 15-20 минут в день (лучше разделив время на несколько раз) и при обязательном присутствии взрослого. Как правило, покрасневшие щеки и глаза у ребенка являются признаками перевозбуждения и усталости, а значит сигналом для прекращения работы за компьютером [2, с. 29].

Л.А. Леонова, Л.В. Макарова отмечают, что компьютерная игра для ребенка почти всегда удовольствие, он играет с увлечением и воспринимает игру как отдых. Именно этот факт делает компьютерные игры незаменимым наставником, воспитывающим и образующим ребенка, без лишних нравоучений не вызывая протеста или скуки. А значит, навыки и взгляды, которые возникли благодаря игре, останутся в активной памяти надолго [5, с. 7].

В работе с дошкольниками по развитию речи, как составляющую часть занятия, воспитатели могут использовать компьютерные игры серии «Маленький Гений» издание БУКА. Данная продукция состоит из тренировочных упражнений в форме игры, которые позволяют закрепить у детей навыки словообразования, грамматически правильной, связной речи [4].

Компьютерная игра «Веселые игры» направлена на развитие речи и слуха, полезна детям старшего дошкольного возраста (от 5 лет), которые имеют сложности в произношении некоторых «трудных» звуков (например, р, ш, ж,). Данная игра представлена в виде электронного логопеда, что дает возможность родителям попытаться самостоятельно «поставить» звуки.

Игровая форма заданий, большое количество поучительных пословиц и поговорок, а также смешных скороговорок позволит без принуждения отработать у ребенка не только нужный звук и развить речь, а также поработать над правильной дикцией и развитием памяти.

Для развития фонематического восприятия разработаны такие игры как «Отстучи ритм», появляется картинка с изображением снежинок расположенных с разным интервалом, ребёнок, посмотрев должен отстучать ритм. Снежинки появляются в порядке усложнения отстукивания ритма.

«Найди пару» – на слайде круг, разделённый пополам, на одной стороне закреплены картинки, ребёнку предлагается к каждой картинке подобрать пары близкие по звучанию.

«Украсим ёлочку» на слайде изображена ёлочка и мешок, предлагаем ребёнку украсить ёлочку теми шариками в названии которых есть звук Ш, а картинку со звуком Ж отправляем в мешок. После каждого успешно выполненного задания ребёнок получает «приз» от компьютерного героя.

Игра «Чего не стало?» – детям предлагается рассмотреть, чем украшена ёлочка. Правильно произнести названия игрушек, запомнить, где какая игрушка висит. Затем дети закрывают глаза, слайд меняется, дети открывают глаза, смотрят и говорят, чего не стало.

Игра «Кто за забором» – на слайде изображён забор, из-за которого видны части тела домашних животных. Дети должны отгадать, кто там спрятался, и составить предложение про животного со словом «значит» [3, с. 57].

Таким образом, использование интерактивных игр позволит в домашних условиях работать над коррекцией речи, является хорошим помощником родителям в автоматизации звуков, развитию грамматической и связной речи, словарного запаса и способствует положительному эмоциональному состоянию детей.

Помимо большого количества положительных моментов, применения дистанционных технологий в работе с детьми с нарушениями речи, можно выделить следующие недостатки:

Во-первых, в процессе обучения постоянно приходится прибегать к помощи родителей, без них данный процесс будет невозможен, так как в течение занятий возможен как сбой в передаче информации (прерывание информационной связи), так и поддержка внимания ребёнка и его усидчивости.

Во-вторых, теряется взаимосвязь между логопедом и ребёнком. Постоянное нахождение третьего лица рядом приводит к уменьшению авторитета логопеда. Не создаётся близкого контакта между педагогом и обучающимся.

В-третьих, детям приходится больше времени находиться за компьютером.

Нельзя не отметить и общие недостатки, которые несёт за собой дистанционное обучение в целом – это и недостаток общения со сверстниками, что ведёт за собой снижения уровня социализации. Следует выделить и отсутствие групповых и подгрупповых занятий, что снижает развитие умения следовать общим инструкциям, ориентироваться на лучшие **образцы речи**.

Применение дистанционных технологий требует большей готовности к занятиям от педагогов, работающих с детьми с нарушениями речи. При этом необходимо придерживаться следующих требований:

1. Дистанционное обучение должно придерживаться индивидуальной программы, учитывающей нарушение речи ребёнка, его возрастные и индивидуальные особенности.

2. Чёткое планирование самого занятия. Каждый этап должен быть заранее продуман, подготовлен весь необходимый материал.

3. Информирование родителей о необходимых во время занятия предметах (карандаши, бумага, дидактический материал), игрушках, распечатках заданий.

4. Установление времени и условий проведения занятий.

5. Проведение занятия.

6. Обратная связь (обязательный этап рефлексии с родителем).

В процессе индивидуального занятия с ребёнком педагог должен постоянно поддерживать высокий темп. Для удержания внимания ребёнка необходима частая смена деятельности, заданий, использования яркого наглядного материала (игрушек, дидактических пособий). Можно использовать сюрпризный момент в начале занятия, например, получение педагогом письма, ожидания в гости интересного героя в виде игрушки и т.д.

В процессе занятия обязательно нужно использовать физкультминутку: пальчиковую гимнастику, физкультурные упражнения за компьютером (повороты головы, гимнастику для глаз).

В конце занятия необходимо предусмотреть поощрительный приз, например, короткий мультфильм или интерактивная игра [5].

Таким образом, применение дистанционных технологий в работе с детьми с нарушениями речи должны быть тщательно продуманы педагогом, согласованы условия их проведения с родителями. Конечно, ничто не заменит непосредственной работы педагога, логопеда с ребёнком, но, опираясь на реалии сегодняшнего времени, частые карантинные ситуации, болезни ребёнка, следует признать необходимость такого обучения, т.к. работа с детьми с нарушениями речи должна вестись регулярно, чтобы не были потеряны те речевые умения и навыки, которые формируются на протяжении долгого времени.

Список используемых источников и литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – № 303.
2. Азова Е.А. Компьютерные игры в логопедической работе с детьми // Воспитатель ДОУ. – 2011. - № 3. – 29 – 30.
3. Гуськова С.А. Компьютер в детском саду. «Компьютерные развивающие игры в помощь логопеду, дефектологу. – М.: Просвещение, 2018. – 217 с.
4. Компьютерные игры для детей: Маленький гений. Разработчик: группа «МАРКО ПОЛО». – М.: ЗАО «БУКА» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.itango.com.ua/012_games/child/mg/012_mg.php (Дата обращения 15.09.2020).
5. Леонова Л.А., Макарова Л.В. Как подготовить ребенка к общению с компьютером. – М.: ВАКО, 2014. – 16 с.
6. Нищева Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0382/5_0382-86.shtml (Дата обращения 15.09.2020).
7. Мицан Е.Л., Кувшинова И.А. О проблемах и перспективах дистанционного образования (ДО) в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн.

ун-та им. Г.И. Носова, 2020.Т.2. С.402.

8. Бутакова В.А., Кувшинова И.А. Использование компьютерных технологий для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопедия в образовании, здравоохранении и социальной сфере: Региональный аспект: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. / Под ред. Н. А. Степановой, С. Г. Лещенко [Электронный ресурс]. – Электрон.дан. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2020. - С. 18 - 21.
9. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды: монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.

© А.Р. Сафаргаллина, Д.Д. Чеснокова, 2020-10

КОРРЕКЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье представлены методы коррекционного воздействия на детей дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии посредством занятий с логопедом – дефектологом. Авторами выявлены положительные стороны влияния методов на развитие речи воспитанников специальных дошкольных учреждений.

Ключевые слова: дошкольные образовательные учреждения, коррекционный педагог, воспитанник, логопед – дефектолог.

A.D. Tretyakova,
N.A. Dolgushina

CORRECTIVE INFLUENCE ON PRESCHOOL CHILDREN WITH DEFECTS IN SPEECH DEVELOPMENT

Annotation. The article presents methods of corrective action on preschool children with speech disorders through classes with a speech therapist - defectologist. The authors revealed the positive aspects of the influence of methods on the development of speech of pupils of special preschool institutions.

Keywords: preschool educational institutions, correctional teacher, pupil, speech therapist - defectologist.

Одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики на данный момент является неуклонное увеличение числа отклонений в развитии среди детей дошкольного возраста [1, с.3]. В связи с чем отечественные и зарубежные специалисты разрабатывают всё больше различных методик, направленных на раннее выявление и коррекцию нарушений [2]. Данные нарушения включают в себя нарушения не только в физическом или психическом плане, но и отклонения в речевом развитии. В данном случае необходимо логопедическое воздействие.

Логопедия как наука имеет важное теоретическое и практическое значение, которое обусловлено социальной сущностью языка, речи, тесной связью развития речи, мышления и всей психической деятельности ребенка. В психическом развитии ребенка речь имеет особое значение, выполняя три главные функции: коммуникативную, обобщающую и регулирующую [4].

При воздействии речевого дефекта часто возникают вторичные отклонения, которые отражаются на психическом развитии ребенка. Вследствие нарушений речи у детей появляются затруднения в общении с окружающими, возникают препятствия в правильном формировании познавательных процессов, нарушения речи также отрицательно влияют на состояние эмоционально-волевой сферы дошкольника, меняется его поведение. Такие изменения можно заметить, изучив характер ребенка. Всё чаще проявляются такие черты характера как застенчивость, замкнутость, негативизм по отношению к окружающим, приобретает комплекс неполноценности.

Логопедическое воздействие представлено сложным педагогическим процессом, направленным, прежде всего на коррекцию и компенсацию нарушений речевой деятельности, а также на развитие сенсорных функций, моторики, познавательной деятельности, формированию личности ребенка, воздействию на его социальное окружение. Современное логопедическое воздействие может осуществляться в форме урока, подгруппового, фронтального или индивидуального занятия [3, с. 53 – 55].

Среди основных задач логопедического воздействия принято выделять развитие речи, коррекцию и профилактику различных речевых нарушений. Процесс работы логопеда – дефектолога при занятиях с детьми дошкольного возраста предусматривает развитие сенсорных функций, таких как моторика, в особенности речевая моторика, познавательная деятельность, внимание и память, а также правильность формирования личности ребенка с одновременной регуляцией либо коррекцией в социальных отношениях, воздействие на социальное окружение.

Недоразвитие фонетической стороны речи отмечается как наиболее усложненный уровень в преодолении речевых нарушений. Дети могут пропускать звуки в речи, заменять, смешивать их, а также использовать звуки в ошибочной артикуляции. Для дошкольников свойственно замещение звуков, сходных по месту образования, затем — по способу образования. Например, при моторной алалии большие трудности проявляются в дифференциации звуков по твердости — мягкости, по глухости — звонкости. Детям очень трудно осваивать слова со стечением согласных, и правильное произношение вырабатывается только при логопедическом воздействии.

Для успешного продвижения коррекционной работы в дошкольном возрасте педагог должен в первую очередь наладить эмоциональный контакт с ребенком, что, несомненно, поспособствует возникновению интереса к занятиям и желанию говорить [5]. Работа на каждом этапе должна отличаться разнообразием, с преобладанием элементов наглядности.

Во время занятий с дошкольниками должно уделяться внимание развитию мелкой моторики рук. Педагоги обучают детей завязыванию шнурков, раскрашиванию, штриховке, выкладыванию различных мозаичных узоров и пазла. Результативным также является использование логоритмики на занятиях. Музыка и различные движения могут способствовать улучшению показателей в работе двигательной и речедвигательной деятельности ребенка [6, с.4].

В совершенствовании речевых навыков важная роль отводится постоянной речевой практике в общении ребенка с окружающими его людьми. Такие мероприятия должны проводиться на доступном, комфортном для дошкольника уровне и постепенно усложняться. Необходимо воспитывать внимание ребенка, приучать дослушивать фразы до конца, понимать вопросы, выражающие различное предметное отношение. С каждым занятием всё больше вовлекая в процесс коррекции различные анализаторы: слуховой, зрительный и тактильный. Воспитатели специальных дошкольных образовательных учреждений активно используют и игровую деятельность, поскольку она развивает интерес к занятиям, вызывает потребность в общении, повышает уровень развития моторики и подражания.

Важным условием работы логопеда – дефектолога является комплексное воздействие, затрагивающее всю систему речи и направленное на исправление звукопроизношения, развитие и расширение пассивного и активного словаря, формирование фразовой и связной речи. В работе не должен преобладать механический характер, она должна быть осмысленной, с преобладанием анализа и синтеза.

В современном образовательном процессе специальных дошкольных образовательных учреждений коррекционные педагоги используют различные приемы работы со словом. Наиболее распространёнными приемами, способствующими расширению словарного запаса и усвоению различных грамматических форм, являются демонстрация предметов, действий и картинок, называние частей целого, прием подбора однокоренных слов, угадывание предметов с помощью описания, а также подбор слов – синонимов и слов – антонимов.

Расширению словаря способствует беседа, где происходит закрепление правильности произношений слов и словосочетаний по обобщающим понятиям (игрушки, семья, одежда). Необходимо научить воспитанников правильному использованию единственного и множественного числа, падежных окончаний. Для полного усвоения материала важно, чтобы при выполнении каких-либо действий, ребенок проговаривал их. Например: «Я открываю книжку» или «я вижу красивые картинки».

Все вышеперечисленные методы коррекционного воздействия на детей дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии не оставляют сомнений в своей действенности. Однако, воспитанник не усвоит правила произношения слов, не закрепляя знаний в домашних условиях.

Неблагоприятное влияние на развитие речи оказывает эмоциональная депривация, такое происходит, когда ребенок с самого рождения ощущает дефицит теплоты, ласки и не ощущает любви со стороны родителей. Поскольку в дошкольном возрасте для стимуляции речевого развития ребенка проходит путем развития диалогической речи – то изоляция родителями от стимулирующей среды также может расцениваться как депривационная ситуация, которая замедлит психическое развитие ребенка.

Таким образом, результативность коррекционного воздействия на детей дошкольного возраста, имеющих нарушения в речи обуславливают такие

факторы как: уровень развития логопедии как науки; связь теории и практики; характер дефекта и степень выраженности его симптоматики; возраст ребенка и состояние его физического и психического здоровья. А также проявление активности в процессе логопедической коррекции; сроки начала и продолжительность работы логопеда – дефектолога; мастерство и личностные качества специалиста и, собственно, поддержка, оказываемая ребенку со стороны его близкого окружения.

Список используемых источников и литературы

1. Долгушина Н.А. Гигиеническая оценка влияния химического загрязнения атмосферного воздуха на морфофункциональное и психофизиологическое состояние дошкольников промышленного города Автореферат дисс. канд. мед.наук. – Оренбург. – 2011. – 25 с.
2. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А., Антипанова Н.А., Котляр Н.Н., Линькова М.В. Оценка показателей состояния здоровья и адаптационных возможностей организма детей города Магнитогорска // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2019. No 5. Публикация 2-1. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2019-5/2-1.pdf> (датаобращения: 03.09.2019). DOI: 10.24411/2075-4094-2019-16418.
3. Игнатъева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / С.А. Игнатъева, Ю.А. Блинков. – Москва: «Владос», 2004.– С. 53 – 55.
4. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды: монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
5. Кувшинова И.А., Мазитова Э.Р. Основные направления комплексной коррекционной работы по преодолению заикания у детей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук : Международный ежемесячный научный журнал. 2016, № 1, Т.1 (октябрь). 211 с./ С.135-138.
6. Мицан Е.Л., Исаева Е.В., Семихатская С.В., Чигинцева Е.Г. Коррекционная работа с детьми раннего возраста. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование». Магнитогорск. 2014. 125 с.
7. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Г.Р. Шашкина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – С. 4.

© А.Д. Третьякова, Н.А. Долгушина, 2020-10

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

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВОССТАНОВЛЕНИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ЛИЦ С СЕНСОРНОЙ АФАЗИЕЙ

Аннотация. В данной статье представлена диагностическая программа, направленная на выявление нарушений фонематического слуха у лиц с сенсорной афазией, результаты диагностического комплекса и выводы данной диагностики; рекомендации по восстановлению фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазией.

Ключевые слова. Фонематический слух, афазия, сенсорная афазия, неречевой слух, рекомендации по восстановлению.

А.О. Khairulina

RECOMMENDATIONS FOR RESTORING PHONEMATIC HEARING IN PERSONS WITH SENSORY APHASIA

Annotation. This article presents a diagnostic program aimed at identifying phonemic hearing disorders in persons with sensory aphasia, the results of the diagnostic complex and the conclusions of this diagnosis; recommendations for the restoration of phonemic hearing in adults with sensory aphasia.

Keywords. Phonemic hearing, aphasia, sensory aphasia, non-verbal hearing, recovery recommendations

В настоящее время стала актуальна проблема выявления нарушений фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазии, так как фонематический слух является основой понимания речи.

Изучение о нарушении фонематического слуха освящено в работах Т.Г. Визель, А. Кожевников, А.Р. Лурия, К. Вернике, В.М. Бехтерева, М.К. Бурлакова, И.Т. Власенко, К. Гольштейн, В.М. Коган, М.С. Лебединский, Г.К. Липман, Л.С. Цветкова и другие. Учитывая необходимость и важность восстановления фонематического слуха, приходим к выводу о важности изучения проблемы комплексной логопедической работы с целью выявления нарушений фонематического восприятия речи у взрослых с сенсорной афазии.

К афазии приводят очаговые поражения коры мозга, отвечающей за понимание речи, то есть поражение области представления в мозге

фонематического слуха и производных от него языковых способностей. В отличие от этого, распад речевых способностей, относящихся к уровню речевого слухового гнозиса, приводит к расстройствам распознавания состава звуков речи и слов, лишь вторично осложняящим их понимание. Нарушения неречевого слухового гнозиса в рамках зрелой речевой функции не обуславливают ее нарушений, а нарушения физического слуха лишают способности понимать речь по неспецифическим причинам.

Сенсорная афазия появляется при поражении задней трети верхней височной извилины коры левого полушария 22 поля-зоны Вернике, отвечающей за процесс усвоения и понимания письменной и устной речи. Главным механизмом, лежащим в основе этого дефекта, являются нарушения акустического анализа и синтеза звуков речи, что проявляется в нарушении фонематического слуха, выступающего в качестве ведущего дефекта сенсорной афазии [1, с.237].

Главная задача восстановительного обучения, направлена на преодоления дефектов дифференцированного восприятия звуков, на восстановление фонематического слуха. Только восстановление процесса звук различения может обеспечить восстановление пострадавших сторон речи, и главным образом понимание речи

Для составления диагностического комплекса на выявление нарушения фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазией были выбраны следующие методики.

«Обследование неречевого слухового восприятия» Т.А. Ткаченко

Цель методики: выявить умение узнавать неречевые звуки.

Проведение методики: обследуемый слушает все музыкальные инструменты (дудка, барабан, колокольчик, погремушка, свисток), после каждого прослушанного музыкального инструмента обследуемый называет свой вариант того что он услышит.

Инструкция: «Слушайте внимательно и скажите, что звучит».

«Обследование дифференциации фонем» А.Ф. Архипова

1 задание

Цель методики: выявить умение дифференцировать фонемы.

Процедура проведения: обследуемый должен хлопнуть в ладоши, когда услышит звук.

Инструкция: «Хлопните в ладоши, когда услышите звук [А] в цепочке звуков»».

[А, О, У, И, Ы, А, О, Э, Ы, И, А, О, Ы, Э, А, У, А]

2 задание

Инструкция: «Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [М]».

[Н, М, Б, С, Т, К, З, М, Л, Б, С, П, Д, М, З, Н, Т, К]

«Обследование фонематического слуха» О.Н. Тверская,

Е.Г. Кряжевских

1 задание

Цель методики: выявление умения воспроизводить слоговые ряды и просит обследуемого их повторить.

Ба-па-ба, да-та-да, га-ка-га, за-са-за, жа-ша-жа, па-ба-па, та-да-та, ка-га-ка, са-за-са, ша-жа-ша.

Процедура проведения: обследуемый должен воспроизводить слоговые ряды.

Инструкция: «Повторяйте за мной».

2 задание

Цель методики: выявить умение дифференцировать слова близкие по звучанию и правильно их произносить.

Описание методики: обследуемый рассматривает парные картинки.

Процедура проведения: обследуемый должен рассмотреть парные картинки и показать заданную картинку.

Инструкция: «Сначала покажите, где почка, а потом – где бочка. Назовите, что вы видите на картинке?»

(Исследование проводится с использованием картинок на слова-квазиомонимы)

[п - б]: почка - бочка, [т - д]: трава - дрова, [к - г]: класс - глаз, [ф - в]: фата- вата, [р - л]: рак -лак, [с - з]: суп - зуб, [с - ц]: свет - цвет, [ш - ж]: шар - жара, [ч - щ]: челка - щелка, [ч - ш]: чайка - шайка, [с - ш]: каска - кашка, [с - ж]: сыр - жир.

«Обследование фонематических представлений». Каримова Н.В

Цель методики: оценка способности осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений.

Описание методики: обследуемому предлагается назвать слова, в которых есть заданный звук; назвать слова, в которых определенное количество звуков; отобрать картинки (удочка, уши, усы, лук, метла, кошка, носки, пушка, сссббсббдсани, сумка, книга, телефон, лиса, подушка, шкаф представлены), в названии которых определенное количество звуков.

Процедура проведения: обследуемый должен назвать слова, в которых есть звук [ш]; назвать картинки, в названиях которых 4 звука.

Инструкция: «Назовите 4 слова, в которых есть звук [ш]; назовите слова, в которых 4 звука».

В эксперименте участвовало три взрослых с сенсорной афазией.

Сначала мы обследовали неречевое слуховое восприятие, что является основой фонематического слуха. Выявили средний уровень развития. У всех трёх обследуемых были допущены ошибки в названии музыкального инструмента, а именно: у А.С. были допущены ошибки в названии дудки (на вопрос «что звучит?») - ответил: «Ну как ее...); у Н.В. допущены ошибки в названиях погремушки; у А.Ф. были допущены ошибки в названиях дудки, колокольчика, свистка. Два обследуемых затруднялись в названиях духовых музыкальных инструментов (дудка), что показывает нам о нарушении неречевого слухового восприятия, что свидетельствует о нарушении фонематического слуха.

Переходим к следующей методике обследования – обследование дифференциации фонем. Были допущены ошибки в цепочке гласных такие, как

звук [Э] и звук [И] заменяли на звук [А]. В цепочке согласных звуков у всех были ошибки такие, как звук [Б] и звук [П] заменяли на звук [М].

Далее обследовали фонематический слух. В первом задании: все обследуемые – допускали ошибки в слоговых рядах: «ба-па-ба» заменяя слог «па» на слог «ба», «да-та-да» заменяя слог «та» на слог «да», «га-ка-га» заменяя слог «ка» на слог «га», «па-ба-па» заменяя слог «па» на слог «ба», «ка-га-ка» заменяя слог «ка» на слог «га». Нарушение в дифференциации глухих звуков.

Во втором обследуемые рассматривали парные картинки и должны были показать заданную картинку. Допускались ошибки: просили показать картинку с изображением «Почки» показывали картинку с изображением «Бочка», «Трава» показывали картинку с изображением «Дрова», «Фата» показывали картинку с изображением «Вата», «Цвет» показывали картинку с изображением «Свет». Выявленный результат свидетельствует о преимущественные нарушения фонематического слуха у обследуемых.

Далее, методика обследования фонематических представлений. При выполнении задания на придумывание слова с заданным звуком обследуемые А.С. назвал два слова – шуба, уши; Н.В. назвал одного слово шкав; А.Ф. назвал одно слово – шар. Во втором задании – допускались неточности в названиях, такие как «Духи» произносили «Тухи», «Шкаф» произносили «Шкав», но картинки выбрали правильно все три обследуемых.

У трех обследуемых выявлен средний уровень фонематического слуха.

Применив, составленный диагностический комплекс, можно в полной мере выявить нарушения фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазией.

Главная задача восстановительного обучения, направлена на преодоления дефектов дифференцированного восприятия звуков, на восстановление фонематического слуха. Только восстановление процесса звук различения может обеспечить восстановление пострадавших сторон речи, и главным образом понимание речи.

Цель программы: восстановление фонематического слуха у взрослых с сенсорной афазии, как основой понимания речи.

Возраст: взрослые 50-65 лет.

Время реализации: нахождение больного в стационаре (от 2 до 4 недели).

Продолжительность занятия: от 10 до 15 минут (по рекомендации врача).

Этапы реализации:

I) дифференциация слов контрастных по длине, звуковому и ритмичному рисунку.

II) дифференциация слов с близкой слоговой структурой, но далеких по звучанию, особенно в корневой части слова.

III) дифференциация слов близкой слоговой структурой, но далекими по звучанию начальными звуками, с общим первым звуком и различными конечными звуками.

IV) дифференциация фонем близкими по звучанию.

Первый этап – дифференциация слов контрастных по длине, звуковому и ритмичному рисунку. К каждой паре слов подбираются картинки, а на

отдельных листочках написаны слова. Больной соотносит звуковой образ слова с рисунком и подписью, ему предлагают выбрать то одну картинку, то другую, разложить подписи к ним.

Второй этап – дифференциация слов с близкой слоговой структурой, но далеких по звучанию, особенно в корневой части слова

Проводим работу с опорой на картинки, подписями к ним.

Третий этап – дифференциация слов с близкой слоговой структурой, но далекими по звучанию начальными звуками, с общим первым звуком и различными конечными звуками. Больному предлагают выбрать слова, начинающиеся с того или иного звука опираясь на предметные картинки к ним.

Четвертый этап – дифференциация фонем близкими по звучанию.

Для закрепления восприятия фонем используются различные упражнения по заполнения в слове и фразе пропущенных букв, слов с оппозиционными звуками, значение уже уточняется не через картинку, а через фразеологический контекст.

Список используемых источников и литературы

1. Логопедия. Теория и практика. Под ред. Филичева Т.Б. – М., 2017 – 618 с.
2. Каримова Н.В. Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2016. №2. С. 21-24
3. Тверская О.Н., Кряжевских Е.Г. Альбом для обследования речевого развития детей 3-7 лет (экспресс-диагностика). М., 2016. С. 28-30
4. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова – М., 2007. – 331 с.
5. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. – СПб. 2009. – 297 с.

© А.О. Хайрулина, 2020-10

РОЛЬ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** В статье обозначается роль мелкой моторики в развитии связной речи у дошкольников с задержкой психического развития, рассматриваются особенности их речевого и моторного развития, выполняется анализ работ отечественных и зарубежных специалистов, относящихся к проблеме исследования.*

***Ключевые слова:** связная речь, мелкая моторика, дети с задержкой психического развития, речевое развитие.*

**M.V. Shakhova,
M.Y. Volkova**

ROLE OF FINE MOTOR SKILLS IN THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH DELAYED PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

***Abstract.** The article outlines the role of fine motor skills in the development of coherent speech in preschool children with delayed psychological development, discusses the features of speech and motor development of preschoolers with delayed psychological development, and analyzes the work of domestic and foreign experts on the research problem.*

***Keywords:** coherent speech, fine motor skills, preschoolers with delayed psychological development, speech development.*

Вопрос полноценного становления речи дошкольников с ЗПР все еще остается актуальным. Качественная речь – важное условие развития ребенка. Чем разнообразнее и правильнее его речь, тем проще ему высказывать собственные мысли, обширнее его возможности в познании окружающего, ближе и полноценнее отношения и с ровесниками, и с взрослыми, тем энергичнее протекает психическое развитие.

Одним из важнейших факторов становления речи ребенка считается степень развития мелкой моторики. Сформированность данного навыка много

значит для физического и психологического развития. Успешное овладение ребенком изобразительными, трудовыми и конструктивными умениями, освоение им языка, развитие начальных навыков письма во многом зависит от качества сформированности навыков мелкой моторики.

Мелкой моторикой называется способность манипулировать мелкими предметами, выполнять точные и мелкие движения пальцами и кистями. Специалисты считают, что в дошкольном возрасте самое пристальное внимание нужно уделять развитию мелкой моторики рук, т.к. в начале развиваются тонкие движения пальцев, вслед за тем следует развитие артикуляции слогов. Развитие и совершенствование речи напрямую зависит от степени сформированности мелкой моторики. Так, на основании обследования детей была выявлена нижеозначенная закономерность: в случае если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие располагается в границах нормы. В случае отставания мелких движений задерживается и речевое развитие. Таким образом, одним из самых действенных средств речевого развития детей служит развитие тонкой моторики.

Тренировка движений пальцев не только улучшает двигательные способности ребенка, но и стимулирует развитие психических и речевых навыков. В свою очередь, формирование движений руки плотно связано с развитием двигательного анализатора и зрительного восприятия, различных видов чувствительности, пространственного ориентирования, координированности движений и пр.

Становление связной речи, умений содержательно, последовательно, четко и логично строить выражения - одно из ведущих и самых трудных направлений в коррекционном обучении дошкольников с ЗПР. Формирование изящной, лексически богатой, грамматически и синтаксически верной речи у детей имеет принципиальное значение для перехода дошкольников к новому виду деятельности – к учебной. Ведь как раз от уровня развития связного высказывания находится в зависимости успешное овладение детьми образовательной программой в школе: приобретение навыков письма, грамоты, способности донести собственные мысли до педагога.

Мы предлагаем рассмотреть особенности моторного и речевого развития у детей с ЗПР. У предоставленной категории детей имеются отличия от нормы в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточность координированности и четкости произвольных движений, проблемы переключения и автоматизации. Сильнее всего страдает моторика кистей рук и пальцев. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают затруднения в учебной деятельности, особенно отрицательно воздействуют на овладение навыками рисования, письма, ручного труда.

Речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает некоторыми особенностями: сниженный уровень ориентировки в звуковой действительности речи; дефицитарность произношения свистящих, шипящих звуков и звука «р», обусловленная вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению (слабое понимание

звукового строения слова); слабо сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие.

Для детей с ЗПР свойственна скудность, неточность словаря. Он представлен большей частью бытовой, обиходной лексикой.

В словаре детей предоставленной категории доминируют слова с определенным, хорошо им знакомым смыслом. В основном они используют такие категории, как существительное и глагол. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

Логическое выстраивание связного выражения также нарушено: имеется «застревание» на второстепенных деталях и пропуск важных логических частей, неумение передать хронологию событий, ребенок просто «соскальзывает» с одной темы на другую.

Особенности речевого развития предоставленной категории детей могут проявляться неравномерно: у одних доминируют фонетико-фонематические расстройства, у вторых - лексико-грамматические.

Изучение литературы по исследуемой проблеме показало различные подходы к ее определению. Так, специалисты в области психологии (Л.С. Выготский, А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, И.О. Сеница и другие) под связной речью подразумевают речь, конфигурация которой закономерно связана и обуславливается ее содержанием, а содержание является выражением соответствующего желания или же мысли говорящего.

Специалисты в области лингводидактики (А.М. Богуш, А.М. Бородич, М.С. Вашуленко, С.И. Дорошенко, М.Р. Львов, С.А. Караман, Л.М. Пономарь, М.И. Пентилюк и другие) трактуют связную речь как организованное по законам логики, грамматики и композиции единство, которое имеет тему, выполняет конкретные функции, имеет относительную самостоятельность и завершенность, расчленяется на более или менее важные структурные составляющие [3, с. 44].

В первый раз на связь психики и моторики было обращено внимание в работах Н.И. Озерецкого, которые дали начало развитию научных представлений о психомоторике и обозначили главные направления ее исследования. Н.И. Озерецким были разработаны первые диагностические методики для изучения психомоторики, с помощью которых изучаются отдельные составляющие движения: статическая координация, динамическая координация, скорость движения, ритм и т.д. Н.И. Озерецкий сформулировал также положение о том, что при тесной связи психологической и двигательной сфер активизирующее влияние на одну сферу может оказывать позитивное воздействие на вторую. Это положение является базой становления современных подходов к решению вопросов воспитания и обучения дошкольников, теории и практики психотерапии, реабилитации и коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями развития.

Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев писал, собственно, что движения рук тесно связаны с речью и содействуют ее развитию. Становление функций

руки и речи у людей идет параллельно. В начале развиваются мелкие движения пальцев рук, вслед за тем появляется артикуляция слов; все дальнейшее улучшение речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренированности движений пальцев. Британский специалист по психологии Дж. Сёлли придавал довольно большое значение «созидательной работе рук» для становления мышления и речи детей [2].

М.М. Кольцова пришла к решению, что формирование речевых областей совершается под воздействием кинестетических импульсов от рук, а вернее от пальцев. В случае если развитие движений пальцев отстаёт, то задерживается и речевое, но общая моторика в данном случае может находиться в норме и, иногда, даже выше её [4]. Также проведенные исследования доказывают связь в развитии мелкой моторики и связной речи у ребенка [6, 7, 8, 9].

Тонкая моторика рук взаимодействует с такими познавательными процессами, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие, воображение, зрительная и двигательная память, речь. Развитие навыков мелкой моторики важно ещё и вследствие того, что вся последующая жизнь ребенка будет требовать четких, координированных движений кистей и пальцев, нужных для того, чтобы выполнять большое количество различных бытовых и учебных действий.

Ребенок, с высоким уровнем развития мелкой моторики умеет логически рассуждать, у него на достаточном уровне развиты память, внимание и связная речь. Вследствие этого тренировка моторики пальцев и кистей рук считается наиболее важным фактором, который стимулирует речевое становление ребенка и развитие его мышления, содействует улучшению артикуляционных движений, подготовке руки к письму и, что не менее важно, является сильным средством, стимулирующим работоспособность коры головного мозга [1, 5, 7].

Таким образом, проведенный краткий анализ воздействия двигательной сферы на психическую предоставляет возможность сделать вывод, что развитие моторики пальцев и кистей рук напрямую воздействует на развитие всей психической сферы ребенка, в особенности мыслительно-речевой.

Список используемых источников и литературы

1. Вавилова А.В. Развитие мелкой моторики как средство улучшения речи [Текст] / А. В. Вавилова // Молодой ученый. — 2014. — №5. — С.495- 497.
2. Визель Т.Е. Основы нейропсихологии: учеб.для студ. вузов. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005.
3. Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи [Текст] / В.К. Воробьева // Дефектология. — 1990. — №4.— С.40–46.
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова. — М., 1973.
5. Лобанова Н.Н. Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей [Текст] / Н.Н. Лобанова // Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 595-596.

6. 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.

7. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2020. - Макрообъект.

8. Мицан Е.Л. К вопросу об организации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения средствами семейного воспитания// Наука и инновации. 2015. С. 245.

9. 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.

©М.В. Шахова, М.Ю. Волкова, 2020-10

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

Руководитель - доцент, канд. пед. наук **Е.А. Овсянникова**

УДК 367.42

В.Д. Барбина,
Н.А. Долгушина

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

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ
У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

***Аннотация.** В данной статье раскрыты направления психологической коррекции нарушений у детей с церебральным параличом. Рассмотрены специфические нарушения и методы их диагностики, использование принципов и задач психолого-педагогической помощи.*

***Ключевые слова:** психологическая коррекция, детский церебральный паралич, нарушение в развитии, принципы, диагностика, психолог, педагог, нарушения опорно-двигательного аппарата.*

V.D. Barbina,
N.A. Dolgushina

DIRECTIONS FOR PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF DISORDERS IN
CHILDREN WITH CEREBRAL PARALYSIS

***Annotation.** This article reveals the directions of psychological correction of disorders in children with cerebral palsy. Specific disorders and methods of their diagnosis, the use of the principles and tasks of psychological and pedagogical assistance are considered.*

Key words: *psychological correction, cerebral palsy, developmental disorders, principles, diagnosis, psychologist, teacher, disorders of the musculoskeletal system.*

Детский церебральный паралич – это полиэтиологичное заболевание, характерное повреждениями нервно-мышечного аппарата со стороны пирамидной, экстрапирамидной и других частей ЦНС (головного и спинного мозга), возникающими в эмбриональный, интранатальный и постнатальный периоды. Основными нарушениями являются параличи, парезы, координация и равновесие движений, нарушение мышечного тонуса. Также ДЦП вызывает задержку умственного, психического развития, патологии зрения и слуха. Все эти нарушения затрудняют социальную адаптацию ребёнка и приводят к ограничению жизнедеятельности, что играет важную роль в получении образования, развитии навыков самообслуживания, коммуникации и профессиональной ориентации детей. В связи с этим актуален вопрос психолога – педагогической помощи на ранних этапах развития детей, при учете особенностей эмоционально – волевой и интеллектуальной сферы, а также физического развития [2]. Поскольку ДЦП не относится к нарушениям с прогрессирующей направленностью, то при грамотно подобранных методах психокоррекции состояние ребёнка значительно улучшится.

Психологическая коррекция – это система психолого–педагогической, медицинской помощи, направленной на восполнение недостатков в психическом развитии, профилактику нарушений и гармонизацию личностных качеств [1]. Процесс коррекции затрагивает сенсорную, моторную, индивидуально-личностную, эмоционально-волевою, интеллектуальную, мнемическую деятельность ребёнка с ДЦП.

Доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Ирина Ивановна Мамайчук выделяет два направления психологической коррекции: 1) возврат к ранним онтогенетическим этапам развития познавательных процессов и личности, активизация этих процессов; 2) ориентация на степень ближайшего развития ребёнка. Эти направления свидетельствуют о комплексной организации занятий при составлении коррекционно-развивающих программ, адаптированных отдельно для каждого ребёнка [4].

Для полноценного осуществления психологической помощи специалистом широкого круга деятельности по направлениям дефектологии и психологии необходимо придерживаться трем принципам психокоррекции для детей с церебральным параличом. Первый принцип – деятельностный, он ориентирован на проведение занятий в той направленности, которая доступна и понятна ребёнку (например, игровая). Второй принцип – иерархический, предполагает направления работы специалистов не только на зону актуального развития, но и на потенциальные возможности. Третий принцип – комплексный, тесное взаимодействие работы педагога, медицинского работника, психолога, логопеда, дефектолога и родителей [4].

Соблюдение всех принципов коррекции поможет в создании различных методов влияния на специфическую структуру дефекта и создаст условия для

адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями в опорно-двигательном аппарате [3].

Осуществление полноценной психолого – педагогической помощи не может быть реализовано без проведения диагностики состояния высших психических функций и эмоционально-волевой сферы. Диагностика включает следующие задачи: 1. Обследование, проведенное в доступной форме, в виде игр, тестов, беседы для полного сбора информации о дефекте детей; 2. Создание и проведение заданий, ориентированных на возраст, интеллектуальные возможности, на развитие сенсомоторной сферы у ребёнка; 3. Учёт физических возможностей для реализации комфортного пребывания в кабинете специалиста (подбор позы, расположение листов с заданиями в поле зрения). По итогам проведения диагностики специалист определяет цели своей работы, организует время и программу занятий, составляет план по изменению детско-родительских отношений и организации работы в домашнем пространстве.

Детский церебральный паралич в разных формах в сочетании с задержкой психического развития требует отдельной коррекции, основанной на определенных в задачах и приемах [4]:

1) Для детей с ДЦП, имеющих задержанное развитие, обусловленное социально-педагогической запущенностью, существуют следующие задачи и приемы: стимулирование активности ребёнка на занятии; анализ типа семейного воспитания; создание учебных ситуаций в игре; применение дидактических и развивающих игр.

2) ДЦП в сочетании ЗПР церебрально – органического происхождения, ставит три задачи: обучение ребёнка устройству деятельности во времени; заранее спланированная организация ориентировки в помещении; предварительный анализ с ребёнком используемых средств деятельности.

3) При задержанном развитии у детей с ДЦП: обучение контролю по результатам, способу, ходу выполнения деятельности; дидактические игры и упражнения на внимание, память, мышление, скоординированность, наблюдательность.

Все представленные задачи сформулированы с целью организации развития психических процессов для каждой группы детей. Они направлены на стимуляцию интеллектуальной деятельности, сенсорных функций, развитие кинестетического восприятия, действенно – игрового общения во время взаимодействия с различными предметами и педагогом.

Особенно важно при церебральном параличе составление программ по психокоррекции основанной на специфических нарушениях работы разных функциональных систем, интеллектуальной и познавательной деятельности, к ним относят следующие особенности [5, с.372-374]:

- 1) дисгармоничный характер нарушения отдельных психических функций;
- 2) астенические проявления (усталость);
- 3) ограниченный запас представлений об окружающей действительности;

- 4) трудности образования в процессе освоения предметной деятельности (связанны с появлением проно- двигательных и сенсо – моторных расстройств);
- 5) ограничение поступающей информации, обусловленной нарушением координированной деятельности различных анализаторных систем (патологии зрения, физических нарушений);
- 6) нарушение развития кинестетического аппарата;
- 7) недостаточности пространственно – различительной деятельности слухового анализатора;
- 8) нарушения мышления, памяти;
- 9) аутоподобный тип личности.

В подборе программ, методов, оборудования, необходимо рассматривать все виды нарушений (например, один или несколько из вышеперечисленных) и исходя из аномального развития, ориентироваться в особенности на клинические, педагогические, социальные факторы, обуславливающие особенности развития.

Самым важным направлением психологической коррекции является работа с родителями ребёнка. Именно смягчение эмоциональной нестабильности в семье помогает сформировать равноправные положительные отношения к ребёнку. Так перед психологом стоит задача скорректировать тот эмоциональный дискомфорт, который испытывают родители, имеющие ребёнка с церебральным параличом. Сформировать у родителей положительные направления на активную помощь ребёнку и найти наиболее подходящий стиль взаимодействия сверстников при общении с детьми с ДЦП.

Психолог в работе с родителями ставит следующие задачи: помощь с эмоциональным потрясением в связи с состоянием ребёнка; реализация принятия ребёнка в семье; формирование положительных установок на активную помощь ребёнку (активное участие семьи при достижении поставленных целей у ребёнка); формирование адекватной оценки психических и физических возможностей детей; повышение воспитательных функций у родителей (отказ от перенесения на ребёнка своих детских положительных и отрицательных качеств) [3].

Таким образом, исходя из всех приведённых данных, о принципах коррекции, основанных на психических, физических и эмоциональных особенностях, о готовности семьи к принятию болезни можно выделить основную цель психологической коррекции у детей с патологиями двигательного аппарата – коррекция изменений в нарушении психического развития, профилактика, диагностика отклонений в развитии, вызванных тяжестью или запущенностью дефекта, а также внешней средой. Так важными чертами психологической коррекции является отношение к себе, к другим, к реальности жизни и формирование моделей интеграции, реабилитации и социальной адаптации среди здоровых школьников и дошкольников при тяжелом двигательном дефекте. С помощью проведённых мероприятий у детей меняется вектор развития осознания и отношения собственной личности к действительности мира и это позитивно сказывается на его психосоциальную

организацию, повышение активности, четкости восприятия своего места в этой жизни.

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 // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66. Ч. 1. 365 с. / С. 305-307.

2. Долгушина Н.А., Кувшинова И.А., Мицан Е.Л., Линькова М.В. Гигиенические аспекты изучения связи адаптационных возможностей организма школьников с их психофизиологическими параметрами // Вестник новых медицинских технологий. Электронное периодическое издание. 2020. № 4. Публикация 2-1. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2020-4/2-1.pdf> (дата обращения: 30.09.2020). DOI: 10.24411/2075-4094-2020-16673

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

4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.

5. Семёнова Е.В. и др. Реабилитация детей с ДЦП: обзор современных подходов в помощь реабилитационным центрам / Семёнова Е.В., Ключкова Е.В., Коршикова-Морозова А.Е., Трухачёва А.В., Заблоцкис Е.Ю. М.: Лепта Книга, 2018. 584 с.

© В.Д. Барбина, Н.А. Долгушина, 2020-10

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ И ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА
В СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. В статье представлены краткие характеристики теоретических подходов к обоснованию феномена буллинга. Дано определение социально-опасного феномена. Предложены варианты психолого-педагогической работы по преодолению и профилактики буллинга в подростковой среде. Подчеркивается необходимость разработки целостного подхода к работе по профилактике и предотвращению буллинга в современной образовательной среде.

Ключевые слова: буллинг, профилактика, жертва, агрессор, образовательная организация, психолого-педагогическая деятельность, сверстники.

N.S. Bobrovnikova

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL WORK ON OVERCOMING AND PREVENTING
BULLYING IN MODERN RUSSIA ADOLESCENT ENVIRONMENT**

Abstract. The article presents brief characteristics of theoretical approaches to substantiating the phenomenon of bullying. The definition of a socially dangerous phenomenon is given. Variants of psychological and pedagogical work on overcoming and preventing bullying in the adolescent environment are proposed. The author emphasizes the need to develop a holistic approach to work on the prevention and prevention of bullying in the modern educational environment.

Keywords: bullying, prevention, victim, aggressor, educational organization, psychological and pedagogical activity, peers.

Обеспечение обучающимся право на обучение в безопасной, комфортной образовательной среде – одна из главных задач любого образовательного учреждения [2, с. 27-39]. К сожалению, образовательная организация не сможет это гарантировать, если в ее стенах присутствуют проявления буллинга. Буллинг - запугивание, физический или психологический террор,

направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [4, с. 15-18].

Согласно данным Всемирной организации здоровья (ВОЗ), в 2016-2017гг. в России не менее 25% подростков около двух раз в месяц становились участниками буллинга. Таким образом, в рейтинге распространения подросткового буллинга, исследователи ВОЗ ставят Россию на третье место, среди 43 стран, которые приняли участие в исследовании. Данные сведения позволяют нам актуализировать важность профилактики буллинга среди современных подростков. Анализируя научную литературу (М.А. Костенко, С.В. Кривцова, Д. Лэйн, К.Д. Хромов, С.В. Фомина и др.), были выделены основы профилактики социально-опасного феномена. Из идей А.А. Бочарова видно, что традиционным является диспозиционный подход в работе по профилактике подросткового буллинга (учет личностных особенностей участников структуры, внутрилличностные факторы виктимности подростка или доминантности [7, с. 129-134; 8].

Анализ современной практики показывает, что в настоящее время популярно развитие социальной компетентности (владение коммуникацией, умение конструктивно разрешать конфликты) и личностных качеств (самооценка, саморегуляция, нормализация уровня эмпатии), у подростков, выступающих в роли жертвы буллинга. У буллера же нарушены эмоции, он добивается желаемого, проявляя деструктивную активность. Желая признания за счет систематических «издевательств» и унижений, получая от этого удовольствие в условия отсутствия угрозы в свой адрес [10].

Опыт заграничных школ показывает, агрессору сначала делают замечание, в случае повтора нарушения, его удаляют из класса, отстраняют от школы в целом, выставляют денежный штраф и в итоге отправляют в центр дистанционного обучения, исключая из прежней школы. В случае деструктивного поведения у подростков, власти рекомендуют применять карательные санкции (обращение в полицию, направление к психотерапевту за помощью в борьбе с агрессией), в связи с тем, что образовательная организация обязана ликвидировать случаи буллинга, а не проводить работу по профилактике [1, с. 44-45]. Исследователь М.Р. Арпентьева утверждает, что и жертвы, и агрессоры буллинга могут иметь низкую самооценку и быть недовольными собой и всем происходящим. Проявляя агрессию буллеры унижают не только жертву, но и себя. Выходом из такой ситуации, считает исследователь – диалог [1, с. 44-45]. Таким образом, мы считаем, что основой психолого-педагогической работы по борьбе с проблемой подросткового буллинга должна стать реабилитация жертвы. В период возрастных кризисов, повышающих уязвимость ребенка необходимо психолого-педагогическое сопровождение, развитие стрессоустойчивости, уверенности в себе и спокойствии [3, с. 149-159]. Если обратиться к этиологическому подходу, мы видим, что человек здесь - социальное животное. А значит основной фактор буллинга неблагоприятный микроклимат, конкуренция в подростковой среде, формирование структур, основанных на доминировании. Агрессор своими действиями закрепляет свой авторитет в группе сверстников, таким образом

принижая жертву. Стоит отметить, что и преподаватели могут принимать участие в буллинге, пользуясь своим положением (публичные высказывания, сарказм, необъективная оценка, провокации и др.) [10].

Этиологический подход среди основных стратегий по борьбе с социально-опасным феноменом буллинг выделяет: утвержденные статусы и ранги в группе, где основной фактор не разница в физической силе или в оказываемой на сверстников власти, а духовные ценности (доброта, уважение, бескорыстие, не конфликтность, коммуникабельность); снижение напряжения в межличностных отношениях сверстников, путем создания здорового психологического климата в ученической группе при осуществлении принципов взаимопомощи и поддержки. При этом учитель сам должен показывать пример, не разделяя обучающихся на «любимчиков» и «изгоев», не предъявлять завышенные требования, не занижать оценки, принимать и с пониманием относиться к подросткам [10].

Еще один поход к оценке происхождения буллинга позволяет продемонстрировать следующие факты: педагогическая среда с компонентами злоупотребления административной власти и авторитетом насилия при взаимодействии, напряженными коммуникативными связями и вспышками агрессии преподавателей вследствие их эмоционального выгорания в условия большой трудовой и эмоциональной нагрузки; равнодушное и попустительское отношение преподавателей и родителей к проблеме буллинга.

Но с другой стороны стоит отметить, что социальной детерминантой буллинга можно назвать дегуманизацию основных процессов современного социума: отношения между людьми основываются на неравенстве и власти, выгоды и конкуренции, обогащение в ущерб других; нормы криминальных субкультур; международные отношения. Подобное состояние общества отражается на развитии и становлении личности подростков, они неосознанно перенимают такие социальные роли, готовясь вступить в мир взрослых. Психолого-педагогическая работа в рамках данного контекстуального подхода должна способствовать в подростковой среде: развитию творческой личности, формированию активной жизненной позиции; изменению системы взаимоотношений внутри образовательной организации в целом, опираясь на принципы справедливости и солидарности, гарантирующие благополучие всех обучающихся и всего педагогического состава; категорическому запрету на проявление любого насилия, создание «Службы медиации» с привлечением обучающихся; повышению социального статуса образовательной организации и авторитета преподавателей; усилению психологического просвещения и всестороннего развития личностей обучающихся и преподавателей; улучшению качества учебной и воспитательной деятельности; минимизации факторов, способствующих профессиональному выгоранию преподавателей (повышение их заработной платы, нормализация учебной нагрузки, систематическое повышение квалификации, развитие педагогической культуры в целом); участи образовательной организации в социальной жизни (организация волонтерского движения, являющимся для подростков образцом взаимопомощи); межведомственному взаимодействию с медицинскими, социальными,

психологическими службами по обеспечению благополучия обучающихся; организации социального партнерства с коммерческими структурами, заинтересованными в создании комфортных и безопасных условий для обучения, улучшения и стабилизации социально-психологического климата внутри образовательной организации.

Психолого-педагогическая деятельность в рамках основных подходов (диспозиционального, клинического, темпорального) осуществляется на индивидуальном уровне с потенциальными «жертвами» и «агрессорами». Этиологический подход осуществляет групповую работу; контекстуальный – работу со всеми участниками образовательного процесса в целом (обучающиеся, родители, преподаватели, сотрудники администрации образовательной организации и другие), а также межведомственное, территориально-административное взаимодействие структур по профилактической работе с феноменом буллинга.

Анализируя возможности по работе с проблемой подросткового буллинга и его профилактикой в конкретной образовательной организации, важно ориентироваться на объединение всех подходов в целостную, многосоставную систему психолого-педагогической деятельности.

Список используемых источников и литературы

1. Арпентьева М.Р. Проблема социального порядка и насилие в школах // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 44-45.
2. Баева И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 27-39.
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149-159
4. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться [Текст] / И. Кон // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15-18.
5. Кривцова С.В. Буллинг в школе vs сплоченность равнодушных: организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. М: ФИРО, 2011. 119 с.
6. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. – СПб. 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[http://www. Supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc](http://www.Supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc)
7. Тарасова С.Ю. Оценка школьной тревожности и агрессивности// Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей. /Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. С. 129-134
8. Фомина С.В. Исследование типов взаимодействия младших школьников со сверстниками в ситуации буллинга // Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований:

Материалы ежегодной научно-практической конференции студентов и аспирантов факультета психологии и социальной работы. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. С. 66.

9. Шерьязданова Х.Т., Байздрахманова А.К. Социально-психологические аспекты работы психолога с буллингем в казахстанской школе // Высшее образование сегодня. 2015. № 12. С. 53

10. Школа без насилия. Методическое пособие / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: АНО «ЦНПРО», 2015. 150 с.

© Н.С. Бобровникова, 2020-10

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье рассмотрены актуальные проблемы гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Определена значимость взаимодействия ДОУ и семьи в гендерном воспитании дошкольников. Выделены роли родителей в гендерном воспитании мальчиков и девочек дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** гендер, пол, воспитание, гендерная идентификация, личность, семья.*

**A.D. Voronkova,
T.N. Galimzyanova**

INTERACTION OF PRINTERS AND FAMILY IN GENDER EDUCATION OF PRESCHOOLERS

***Abstract.** The article deals with the actual problems of gender education of preschool children. The importance of interaction between preschool educational institutions and families in gender education of preschoolers has been determined. The roles of parents in gender education of preschool boys and girls are highlighted.*

***Keywords:** gender, sex, education, gender identification, personality, family.*

Процесс становления гендерной идентификации крайне важен в воспитании детей дошкольного возраста. Именно с определения себя как человека, относящегося к определенному полу, начинается формирование будущей личности. Это сложный период в воспитании, как для родителей, так и для самих детей. Совместная деятельность педагогов и родителей направлена на раскрытие качеств и возможностей, данных ребенку его полом, тем самым облегчая его полоролевою идентификацию [1]. Данная проблема является актуальной в наше время. В современном обществе границы между мужественностью и женственностью стираются. Возрастает тенденция гендерной нейтральности в обществе, с целью не создавать иллюзий, что один гендер превосходит другой [1].

Гендерное воспитание должно основываться, прежде всего, на знании и понимании психологических, социальных и культурных различий между мужчинами и женщинами. Ребенку даются представления о роли мужчины и женщины в соответствии с принятыми в обществе нормами.

Формирование гендерной идентичности у детей дошкольного возраста начинается с 2-3 лет. В этот период у ребенка проявляется активный интерес к самому себе. Происходит изучение своего тела, его строения, функций и возможностей. Дети обращают внимание на различие между собой и окружающими людьми, в результате чего соотносят себя с определенным полом [2].

Гендерная устойчивость формируется в период 4-7 лет. Ребенок начинает осознанно понимать свою гендерную принадлежность, ее необратимость и неизменность. Дети, копируя своих родителей, моделируют общение, поведение, социальные проявления соответствуя своему гендеру. На этом этапе основанная задача родителей будет состоять в соответствии своей гендерной роли, принятой в обществе [3].

В благополучной семье, родители создают атмосферу заботы, любви и защищенности ребенка, тем самым ребенок незаметно для себя научится воспринимать отношения полов и этим примером будут его родители. Мальчик стремится подражать мужественности отца, девочка – женственности матери.

Многие родители допускают ошибки в воспитании детей, что может негативно отразиться в формировании будущей личности и привести к психологическим и социальным трудностям.

Недостаточная забота, чрезмерная свобода для девочки может стать для нее не формированием ее самостоятельности, а привести её к пониманию, что родители ее не любят и отталкивают от себя.

Девочка нуждается в любви и заботе, в понимании, что она нужна и достойна любви. Уважая личность дочери, демонстрируя удовлетворенность её поступками, родители формируют её адекватную самооценку.

Если же проявлять чрезмерную заботу о мальчике, он может истолковать поведение родителей, так, будто в него не верят, ему не доверяют. Это понижает самооценку мальчика, препятствует его успешности в будущем [1].

Задача родителей – проявить по отношению к мальчику больше доверия, принятия и одобрения, чтобы мотивировать его к деятельности.

Необходимо ясно давать ему знать, что он способен радовать своих родителей и радует их. Позитивное поощрение правильного поведения служит мальчику дополнительным подтверждением успеха.

Дети, которые воспитываются в неполных семьях, зачастую получают искажённый пример социальных навыков в плане полоролевой идентификации. Если мальчика воспитывает одна мама, то это способствует тому, что у ребёнка в дошкольном детстве не закладываются основы социально-нравственного поведения будущего мужчины, мальчик подражает социальной роли, которую выполняет мама. В будущем такие дети испытывают вполне определённые трудности в плане социальной адаптации. Перед девочками из неполных семей (ребёнка воспитывает одна мама) таких проблем, в основном, не возникает –

они подражают маме, социальная роль которой свойственна будущей женщине. Однако, в будущем, могут возникнуть проблемы в отношении с мужчинами, т.к отсутствует пример мужского поведения, проявление мужских черт и качеств [2].

Половое воспитание, прежде всего, должно быть направлено на родителей, а уж потом на детей. Педагог дает знания, отвечает на вопросы детей, касающиеся отношений полов, не стыдясь этого разговора. Все, что говорит педагог, должно быть правдой. Гендерный подход находит свое отражение в детском саду и при воспитании культурно-гигиенических навыков.

Так же важно, чтобы дети усвоили общественные, этические нормы поведения, взаимодействия с взрослыми и сверстниками. А главное имели определенный запас знаний, умений и навыков. И неопределимую и важную роль в этом должны оказывать родители.

С введением ФГОС ДО и профессионального стандарта, педагоги должны предусматривать условия, которые необходимы для социальной ситуации развития детей, и предполагать взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования детей, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность [5].

Целью гендерного воспитания в дошкольном учреждении является повышение компетентности родителей в вопросах гендерного воспитания детей.

Задачей современной системы образования является воспитание поколения людей с адекватным восприятием смысла собственного и противоположного пола.

Работа с родителями начинается с проведения анкетирования на предмет осведомленности особенностей воспитания мальчиков и девочек в семье. Следующим этапом является организация консультаций для родителей, родительских собраний по вопросам индивидуального развития мальчиков и девочек. Заключительный этап – привлечение родителей к участию в различных мероприятиях, проводимых в ДОУ (спортивные праздники, утренники, изготовление совместных работ на выставки и др.).

Более эффективным в построение конструктивных взаимоотношений с родителями являются современные инновационные методы работы, основанные на сотрудничестве и взаимодействии педагогов и родителей, такие как мастер-классы, тренинги, дискуссии [4]. В таких формах взаимодействие с родителями реализуется принцип партнерства и диалога.

Одной из наиболее распространенных форм включения родителей в образовательный процесс ДОУ - является метод проектов, который является самой эффективной и интересной, в повышении компетентности о гендерном воспитании детей [5].

Реализация гендерного подхода осуществляется в тесном сотрудничестве ДОУ и семьи. В ДОУ проводятся тематические утренники, в которых принимают непосредственное участие родители воспитанников: мамы и папы [3]. А так же проводятся выставки с участием родителей, в которых родители совместно с детьми изготавливают поделки, кормушки для птиц.

Оформление газет формируют в детях желание подражать гендерным стандартам поведения в семье. Участие в акциях «Семейное портфолио», «Генеалогическое древо», способствует осознанию детьми своей гендерной принадлежности и повышает собственную значимость, что так важно для формирования детской личности.

Только при взаимодействии ДОО, семьи и социальных институтов общества возможна реализация гендерного воспитания дошкольников.

Список используемых источников и литературы

1. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ.ред. О. И. Ключко. М. : Издательство Юрайт, 2017. 404 с.
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. Гендерное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольных образовательных учреждений [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Ирина Александровна Кувшинова; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (118 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).
4. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018 № 10, стр. 234-238. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37226> (дата обращения: 12.11.2018).
5. Шустова Л.П. Особенности процесса гендерной социализации детей в дошкольном возрасте // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 173 – 180. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1658> (дата обращения 12.11.2020).

© А.Д. Воронкова, Т.Н. Галимзянова, 2020-10

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ГЕНДЕРНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ РЕБЕНКА

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам гендерной социализации ребенка. Особое внимание обращается на влияние семьи на гендерную социализацию мальчиков и девочек. Используя данные исследований психологов, автор подробно расписывает поведенческие и психологические особенности детей в неполных и полных семьях.

Ключевые слова: гендерная социализация, семья, родители, воспитание.

D.A. Vybornova

INFLUENCE OF THE FAMILY ON THE CHILD'S GENDER SOCIALIZATION

Abstract. The article is devoted to topical issues of gender socialization of a child. Special attention is paid to the influence of the family on the gender socialization of boys and girls. Using data from research by psychologists, the author describes in detail the behavioral and psychological characteristics of children in incomplete and full families.

Keywords: gender socialization, family, parents, upbringing.

Процесс усвоения индивидом социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения общества, к которому он принадлежит, называется социализацией. Она является незаменимым фактором стабильности, общества, нормального функционирования общественной системы, необходимой преемственности в ее развитии. Целью социализации, по Л.Л. Божович, является личность, достигшая достаточно высокого уровня психологического развития, основа которого – возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств, руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями [4]. Индивид в результате социализации обязательно должен обрести социальную идентичность – субъективное чувство самотождественности и непрерывности, соединенное с определенной верой в непрерывность некоторой картины мира, разделяемой и другими людьми. Это ощущение значимости своего целостного и неповторимого бытия с точки зрения общества.

Социализация человека является процессом неоднозначным и довольно проблемным. Она начинается с первых дней жизни и продолжается до старости, проходя через большое количество этапов. Гендерная социализация – первый и самый важный этап в формировании личности. Как только ребенок

родился, акушер-гинеколог объявляет его пол. С этого момента запускаются социальные механизмы, которые в дальнейшем будут влиять на формирование гендерной идентичности взрослого человека.

Ведущая роль в процессе становления правильной гендерной идентичности принадлежит институту семьи, который помогает осознать ребёнку его гендерную принадлежность. Об этом говорили еще в середине 1950 годов Т. Парсонс и Р. Бейлс [2]. Наиболее близкие люди ребенку – это родители или лица, их непосредственно заменяющие и значимые для него. Родительство в целом – достаточно сложный феномен. С одной стороны, это «система взаимосвязанных явлений (родительские чувства, любовь и привязанность к детям)», а с другой – «специфические социальные роли и нормативные предписания культуры» [7].

Для позитивного полоролевого воспитания ребенка важно, чтобы семья была полная, где отец и мать делают одинаковый вклад в развитие личности. Такая семья обеспечивает формирование различных моделей поведения отца и матери, гибкий полоролевой репертуар. Известно, что до 4-6 лет, дети обоих полов идентифицируют себя с мамой. В 5-7 лет дети в наибольшей степени стремятся идентифицировать себя с родителями того же пола [8]. Мальчики хотят быть похожими на авторитетного для них отца, как главного представителя мужского пола, а девочки на мать, которая является для них «идеалом женщины». Идентификация с родителями придает им уверенность в общении со сверстниками того же пола.

Личный пример участия папы в воспитании положительно влияет на гендерную социализацию мальчика. Известно, что мальчики, отцы которых принимали полноценное участие в жизни ребенка, вероятней всего, будут вести себя так же. Отец в семье оказывает прямое воздействие на формирование у сына чувства своей половой принадлежности и соответствующих полу моделей поведения. Психологи отмечают, что мальчики отличаются большей самостоятельностью и более высоким самоуважением, спонтанностью поведения, стремлением к творчеству, если детско-родительские отношения были на высоком уровне.

Отсутствие отца или его эмоциональная дистанцированность может вызвать у ребенка формирование неадекватных форм поведения, проблемы в гетеросексуальном общении, проявление агрессии или, наоборот, робости, неуверенности в себе.

На основе исследования Дубовской Е.М. и Мишиной К.С., у мальчиков из неполных семей отмечается более низкий уровень эмоционального самоотношения; уровень развития у себя качеств, свойственных принятому представлению об «идеальном мужчине», они оценивают так же невысоко [3]. Кроме того, отсутствие общения с отцом мальчика-подростка ведет к инфантилизации, феминизации и дезадаптивному представлению о супружеских отношениях.

Не меньшее значение имеет отец и для девочки. Глядя на отца, в сознании девочек формируется первое представление о мужчинах. Теплые детско-родительские отношения являются положительным фактором в процессе

самоактуализации девочки. Если отец в семье отсутствует или не принимает участия в воспитании дочери, в будущем у нее могут появиться проблемы с выбором партнера, сексуальные отклонения. Также если девочка не может выразить свою любовь к отцу, то у нее уменьшается жизнерадостность, а тревожность дополняется мнительностью, что приводит в подростковом возрасте к депрессивному оттенку настроения, ощущению своей «никчемности», неопределенности чувств, желаний. Дубовская Е.М. и Мишина К.С. утверждают, что девочки из неполных семей имеют внутриличностный ролевой конфликт, так как при характеристике «Я» на первый план выходят традиционно мужские и нейтральные признаки, а женственность и мягкость отрицаются [3]. Также такие девочки при построении собственной идентичности пытаются получить во всем одобрения со стороны широкого социума, стремятся к ранней самостоятельности, отделению от родителей. Для принятия собственной женственности девочке необходимы хорошие, дружественные отношения с матерью.

Однако не только полнота семьи влияет на гендерную социализацию. Важно и то, как родители воспитывают своего ребенка. По данным Э. Маккоби и К. Джеклин, которые позже подтвердились другими исследованиями, мальчиков, как правило, подвергают более интенсивной гендерной социализации, чем девочек [1]. На них оказывают более мощное давление, чтобы они не участвовали в поведении, которое противоречит полоролевым стереотипам и требованиям («Как тебе не стыдно плакать – ты же мужчина!). Мальчиков чаще и строже наказывают, зато они, по-видимому, получают также больше поощрений и автономии в своем развитии. Феминные роли определяются намного мягче и внедряются менее последовательно, чем маскулинные.

Зачастую родители осуждают несамостоятельность сына, но при этом не против, чтобы девочки были зависимы от других и более того, они даже одобряют это. В результате такого воспитания мальчики быстро усваивают принцип, что следует рассчитывать на свои собственные силы, чтобы обрести самоуважение, в то время как самоуважение девочек зависит от того, как к ним относится общество. Об этом писала М. Мид в своей книге, называя подобное явление «двойной цепью ожиданий»: мальчика готовят к тому, что он всегда должен добиваться успеха; девочку учат показывать свою несостоятельность и беспомощность [9]. Родители, увлеченные опекой и уверенные в несамостоятельности и слабости дочери, стараются держать ее как можно ближе к себе: на вербальном и невербальном уровнях девочке внушается неуверенность в своих возможностях, необходимость в опоре и поддержке другого человека.

Клецина И.С. провела исследование на тему роли родителей в гендерной социализации детей [6]. В нем говорится о том, как с раннего детства у детей в зависимости от того, к какому полу они принадлежат, появляются и фиксируются качества личности, которые соответствуют нормативным представлениям общества о маскулинности-феминности. Мальчикам присущи подвижность, упорство, сообразительность, уверенность в себе и

своих силах, девочкам – уступчивость, хозяйственность, зависимость, доброта. Это же касается и полоролевого поведения детей. Девочкам, как правило, не дают играть «мальчишескими» игрушками: солдатиками, пистолетами, машинками, мальчикам – куклами, детской посудой и косметикой. Игрушки для девочек чаще связаны с миром дома для формирования стереотипного мышления о женских обязанностях в будущем; мальчикам чаще покупают игры, которые стимулируют фантазию, сообразительность, поисковую активность.

Подводя итог вышесказанному, можно точно сказать, что гендерная социализация ребенка напрямую зависит от родителей. На первом плане стоит полнота семьи и вклад в воспитание ребенка каждого из родителей. Отсутствие одного из родителей или его эмоциональная дистанцированность негативно сказывается на гендерной социализации. Важно и то, как родители реализуют свои обязанности. И девочкам и мальчикам крайне важны насыщенные отношения как с матерью, так и с отцом. Для формирования позитивной, гармоничной, функциональной полоролевой идентификации дети нуждаются в полноценной семье, в поддержке и заботе.

Список используемых источников и литературы

1. Массобы, Е. Е., & Jacklin, C. N. The Psychology of Sex Differences. Stanford, CA: Stanford University Press, 1974.
2. Parsons T., Bales R. Family, Socialization and Interaction Process. N.Y.: Free Press, 1955. 168p.
3. Дубовская Е.М., Мишина К.С. Особенности гендерной социализации в неполной семье // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. С. 9.
4. Божович Л.Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 435 с.
5. Кириченко Е.В. Гендерные аспекты социализации в семье. Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение», 2012. 16 с.
6. Клецина И.С. Гендерная социализация. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 92 с.
7. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988. 211 с.
8. Кувшинова И.А. Гендерные особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та. им. Г.И. Носова, 2018. 79 с.
9. Мид М. Мужское и женское. Исследование полового вопроса в меняющемся мире. Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 416 с.

©Д.А. Выборнова, 2020-10

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности музыкально-образовательного процесса. Автор статьи анализирует своеобразие педагогической деятельности музыканта, раскрывает специфику музыкального обучения и индивидуальных занятий с психологической точки зрения.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, психолого-педагогические особенности, индивидуальное обучение

V.S. Golovochova

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MUSICIAN-TEACHER'S ACTIVITY

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical features of the musical educational process. The author of the article analyzes the originality of the pedagogical activity of a musician, reveals the specifics of musical education and individual lessons from a psychological point of view.

Keywords: musical pedagogy, psychological and pedagogical features, individual training

Музыкальное образование, как и любое другое образование человека, ставит своей целью развитие личности человека. Развитие личности в контакте с любым искусством происходит многомерно, охватывая как уровень специальных способностей индивида, так и общих познавательных процессов, их эмоционально-мотивационной составляющей - интереса, глубины переживания содержания, избирательности. Кроме того, личность овладевает «орудиями» индивидуального вхождения в культуру и социум - специальными видами деятельности в искусстве, в данном контексте речь идет о разнообразии музыкальной деятельности.

Музыкально-педагогическая деятельность имеет «свою особую структуру, определяемую спецификой образования, но подчинённую общим закономерностям теории деятельности. Специфика музыкально-педагогической

деятельности в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства» [1, с.17].

Для успешного ведения музыкально-образовательной деятельности педагог-музыкант должен обладать большим количеством знаний в области как специализированных музыковедческих наук, так и в области знаний психолого-педагогического характера – закономерностей возрастного развития организма и личности ребенка, владение разнообразными педагогическими приемами и т.п.

Вместе с этим, наиболее важным качеством, которым должен обладать педагог, безусловно, является эмпатия. XXI век показал, что проблема эмпатии – способности к сопереживанию, сочувствию, – стала одной из центральных и в психологии, и в педагогике. Эмпатия является противопоставлением отчужденности, эгоизму, черствости души – может быть, самым распространенным болезням нашего времени.

Особенность музыкального образования состоит в том, что это – индивидуальное обучение. Педагог-музыкант должен суметь найти верный тон во взаимоотношениях с каждым из своих учеников. Они должны основываться, прежде всего, на уважении личности ученика, его человеческого достоинства, на изучении его психологических особенностей. Знание особенностей каждого ученика поможет педагогу найти наиболее действенные пути установления психологического контакта, отношения, которые в свою очередь, будут способствовать определению наиболее эффективных, результативных способов, приемов педагогического взаимодействия, морально-этического и нравственного влияния.

Психологический фактор в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта имеет двойную обусловленность. С одной стороны, значимость этого фактора объективно диктуется спецификой собственно педагогической, преподавательской работы, которая по сути своей психологична. Это работа человека с человеком, взаимодействие одной психики с другой, это взаимодействие личностей как субъектов образовательного процесса. С другой стороны, музыка как явление, как учебный предмет, несет в себе уникальное и мощное психологическое содержание, имеет глубоко специфичный язык. Музыку создает, исполняет и воспринимает всегда конкретная человеческая психика, которая вступает во взаимодействие с музыкой, отчего качественно видоизменяется, внутренне вооружается собственно музыкальными средствами.

В практике музыкально-образовательного процесса средоточием усилий педагога является возвращение индивидуального музыкального сознания ученика, которое проявляет себя в тонкости и глубине, уникальности и созвучии с Культурой его музыкального восприятия, возникающей в сознании образности и ее чувственно-смысловой наполненности. Возвращение индивидуального музыкального сознания базируется на понимании качественного своеобразия музыкальности каждого ученика, особого сочетания музыкальных способностей и свойств личности учащихся.

Ключом к раскрытию и развитию своеобразия музыкальности учащихся является понимание их индивидуально-психологических особенностей и, что особенно важно, индивидуально-психологических особенностей их музыкального сознания. Особенности эти проявляются через «жизненные проявления» (по выражению Е.Ф. Беляевой-Экземплярской и Б.М. Теплова), которые надо уметь замечать и видеть в них отблески системного целого – индивидуального музыкального сознания (ИМС) личности. Каждый педагог сталкивается с такими жизненными проявлениями ИМС каждый день, на каждом уроке, но, чтобы видеть перспективу развития личности своих учащихся, необходимо научиться видеть и понимать эти отдельные черты «не случайными», а знаковыми, определяющими образно-смысловое устройство сознания ученика. Эти индивидуальные проявления личности и музыкальности находятся в неделимом единстве и формируются, трансформируются и развиваются при встрече с музыкой во всем ее потенциальном разнообразии.

Фундаментальным принципом музыкальной педагогики является индивидуальный подход к каждому ученику. Ни один педагог не может заранее предвидеть всех особенностей развития ученика. Только в процессе работы, благодаря постоянному наблюдению, педагог находит оптимальные, в каждом конкретном случае, методы его воспитания. Решение подобной задачи возможно только в рамках индивидуальной педагогики.

В процессе обучения существуют две личностные и художественные индивидуальности: педагог и ученик. От того, как сложатся их отношения, зависит успех совместного труда. Не секрет, что для начинающего ученика, отношение к учителю нередко ассоциируется с предметом его преподавания. Восторженное отношение к педагогу не оставит ученика равнодушным в его отношении к музыке и, наоборот, отсутствие контакта, антипатия к педагогу, могут быть перенесены на отношение к музыке, инструменту.

Профессиональная культура педагога-музыканта многокомпонентна, обусловлена универсальностью и всеобъемлющим характером педагогической деятельности, в которой в тесной взаимосвязи выступают следующие составляющие:

- 1) аксиологическая, отражающая профессионально-педагогические, общекультурные, музыкально-художественные ценности;
- 2) технологическая, включающая способы и приемы, педагогическое сопровождение образовательного процесса, в котором личностью в процессе деятельности осваиваются ценности и достижения педагогической культуры;
- 3) личностно-творческая, раскрывающая механизм овладения (принятия, присвоения) педагогом-музыкантом на личностно-творческом уровне педагогических ценностей, ценностей педагогической культуры; данное соотносится с умением преобразовывать, интерпретировать профессионально-педагогические ценности.

Особой психологической спецификой обладает индивидуальный исполнительский урок. По своим процессуальным особенностям он значительно отличается от любого группового занятия, соответственно предварительное составление индивидуального поурочного плана по образцам,

принятым для групповых уроков, оказывается малоэффективным. В условиях музыкально-исполнительского обучения, как правило, лишь непосредственно в ходе самого урока окончательно устанавливается состав изучаемого музыкального материала и содержание учебных задач. Таким образом, налицо совсем особое соотношение плановости и импровизационности. От педагога-музыканта требуется умение осуществлять по мере необходимости «мгновенное планирование» текущей работы. При этом он, естественно, обладает многими степенями свободы при отборе информации и конкретных заданий, предназначенных для данного ученика в сложившейся ситуации.

Методы и приемы построения урока, компоновка учебного материала на занятиях, организация действий ученика - сфера конструктивного и организаторского компонентов деятельности учителя. Если преподаватель хочет результативно использовать все время общения с учеником или студентом и получить максимум воспитательного эффекта, то в содержание занятий ему нужно вмести́ть определенным образом организованный разнообразный материал и соответствующие ему формы работы, продумать последовательность их применения на уроке.

Говоря о психологических особенностях деятельности педагога-музыканта нельзя не упомянуть его музыкально-исполнительскую деятельность. Подготовка к концертам, включающая в себя преодоление сценического волнения - весьма важный навык, который учитель музыки должен прививать своим ученикам, а значит, должен сам владеть им в совершенстве.

Чем больше создается возможностей для творческого самопроявления и самореализации педагогов как музыкантов-исполнителей в учреждении, тем больше шансов обнаружения и выращивания в общей массе одаренных, ярких, сильных и разнообразных талантов, тем уровень педагогического и музыкально-исполнительского мастерства педагогов будет выше. Музыкальные исследователи 20 века обращали особое внимание на активизацию художественно-творческого выражения личности, ориентированной на подготовку музыканта – деятеля, направленную в исполнительскую (и композиторскую) практику, обогащая и оплодотворяя её [6, с.114]. Публичные выступления являются тем «полем», на котором можно увидеть, а в дальнейшем развить талант педагога как музыканта-исполнителя.

Концертная деятельность педагогов-музыкантов - неотъемлемая часть музыкально-эстетической образовательной системы учреждения дополнительного образования детей и важная составляющая самообразования педагога-музыканта.

Концертная деятельность педагогов также оказывает положительное влияние на учеников и их родителей, разрешая при этом две задачи эстетическое и художественное воспитание и развитие личности детей и родителей средствами искусства; формирование профессиональной музыкально-исполнительской компетентности педагога, включенность его в непрерывное музыкальное самосовершенствование и самообразование.

Учитель музыки - очень важная фигура в биографии музыканта. И чем дальше музыкант от гения, тем всеохватнее и существеннее роль педагога. Сколько людей с удовольствием музицируют и наслаждаются музыкой всю жизнь лишь благодаря педагогическому таланту своего учителя музыки; и сколько людей лишены этого удовольствия лишь потому, что учитель музыки оказался недостаточно чутким, недостаточно квалифицированным и недостаточно заинтересованным. Многие выдающиеся таланты примеряли на себя благородную роль учителя музыки, и опыт выдающихся педагогов также как опыт выдающихся учеников, содержит много полезного. Учителя музыки могут избрать этот опыт как пример для подражания, ученики - как эталон для поиска идеального учителя, которого они в конце концов могут обрести.

Видеть «сквозную индивидуальность» учащихся, их общие и особенные черты, учитывать закономерности, но стремиться работать с каждым как с исключением - это значит овладеть дифференциальной психологией музыкально-педагогического воздействия

Научиться «читать человека как книгу» довольно трудно и не всегда этично, но принимать во внимание индивидуально-психологические особенности своего ученика с «поправкой» на собственные черты индивидуальности для профессионализма педагога просто необходимо.

Каждый урок музыки можно считать новым «музыкальным произведением» - музыкально-педагогической композицией индивидуальности в контексте музыкальной культуры. Ведь одни и те же музыкальные явления, интонации, символы и приемы, из которых мы помогаем нашим ученикам ткать музыкальное сознание и строить деятельность, каждый раз помещаются в новые условия индивидуальной психической реальности. Учителю необходимо как бы растянуть свою личность, сделать ее пластичной и мобильной, чтобы не ученика подравнивать под свои индивидуальные возможности, а самому искать сопряжения с индивидуальными особенностями ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М.: 1984. 111с.
2. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М., 2008. 348 с.
3. Кабалевский Д.Б. Эстетическая культура в школе // Советская педагогика, 1970. № 1.
4. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2005. 496 с.
5. Лучинина О., Винокурова Е. Практическая психология для музыкантов. Учебно-методическое пособие. Астрахань: Издательство Астраханской государственной консерватории. 2008. 139 с.
6. Чернобровкин В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20-30-х годов XX века): Дис. канд. филос. наук – Санкт-Петербург. 1999. 155 с.

©В.С. Головачева, 2020-10

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ВНЕДРЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

***Аннотация.** В статье рассмотрены психологические и педагогические аспекты инклюзивного образования в высшей школе путем внедрения новаторских научных подходов. Проанализированы психологические условия и установки во время обучения у лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также рассмотрены эффекты посттравматического роста. Представлена организация работы студентов с ограниченными возможностями здоровья на базе «МГТУ им. Г.И. Носова».*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, психологические и педагогические условия*

Е.А. Lomakina,
Е.А. Pikalova

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
OF THE IMPLEMENTATION AND DEVELOPMENT
OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGH SCHOOL**

***Abstract.** The article views the psychological and pedagogical aspects of inclusive education in higher education through the introduction of innovative scientific approaches. Under analysis there are psychological conditions and attitudes in the course of training the people with disabilities, as well as the effects of post-traumatic growth. The article presents the organization of work with students with special health needs (SHN) on the basis of «Nosov MSTU».*

***Keywords:** inclusive education, students with disabilities, psychological and pedagogical conditions.*

In the view of a difficult economic and socio-demographic situation in Russia, the implementation and development of the inclusive education into higher education is quite urgent.

The structure and implementation of the educational process with its optimal

continuity by secondary and higher schools is the fundamental principle of health-saving education. The former school students with disabilities or special health needs (SHN) who become university students are forced to face their familiar problems in a new social and educational environment but with lack of a flexible training schedule, an effective distance learning system [1, 78-79] and an insufficient number of specially educated teachers so, as a result, with the learning overload.

Inclusion in education imposes bigger requirements to all subjects/participants of the university educational space. It requires extreme effort from the part of students with disabilities besides intellectual and psychological resources of any individual, from students who have normal health, it claim for tolerance, understanding, readiness to help, that is, checks them for the subject of humanity and ethics. When teachers work in groups where there are students with disabilities, they need to build an educational route based on the use of special psychology knowledge about psychological and pedagogical patterns of personality development, as well as to master the techniques of reflexive organization of educational and cognitive activity [5, 22].

The research data from the laboratory on the issues of personal maturity of people with disabilities proves a combination of difficulties, made by biological prerequisites for (SHN) development and difficulties caused by social (especially micro-social) contexts, may trigger tremendous pressure upon the individual; in that case the only resources are personal ones, which bear a special burden [2, 69] in new social environment.

The literature shows some contradictory data about characteristics of the students with disabilities. So, V. A. Mamot provides the data on situational and personal anxiety of individuals with visual disabilities [4, 96-97] while differences with the control group of healthy students in terms of the absolute rate of these indicators are not reliable. The main differences, as the author notes, are found in relation to the types of response to their disease. The group of visually impaired people is dominated with the neurotic type of response - 23.5%, while in the control group-only 15%. A mild depressive state is diagnosed in Every second respondent with vision limitations has in the control group the indicator is 40%, while serious depression is diagnosed within 10.5% of respondents with disabilities. The author points to such emotional experiences of visually impaired people as a state of depression, gloominess, fear, anxiety, which prevent such students from adapting, break the usual life stereotypes or generate a state of emotional discomfort and severe chronic stress.

The main thing for students with disabilities is the development of social intelligence, mastering ways to effectively interact with other people, integrate fully in society. The main problems are emotional: anxiety, depression, and difficulty when expressing the emotional states, impulsivity, difficulties in responding quickly and flexibly to non-standard situations. The data given in D.A. Leontiev's work says about the opposite trends among students studying in an inclusive education, who do not differ on the main personal qualities (meaningfulness of life, flexibility, tolerance to uncertainty) from their healthy peers [2]. The difference lies in personal characteristics «feeling of subjective well-being», this level is significantly lower for

students with disabilities. These students have effective compensatory mechanisms; this allows them to master the curriculum almost on an equal basis with healthy people. However, since the cost of maintaining such equality is sometimes extremely high for them, such students are more vulnerable, they require more tact and attention when working with them. At the same time learning on the same footing with students without deviations in development gives them strength, self-confidence and optimism, although it also places bigger demands to their intellectual abilities, physical and emotional resources.

«Some personal development resources of students with disabilities are at a higher level, than the ones of their «conditionally» healthy peers, which we associate with their greater demand, need and accordingly, the training," says D. A. Leontiev, speaking about the preliminary results of research conducted by the laboratory of MSPPU [2, 70]. First of all, we take into consideration the resources that are associated with a number of complex activities in order to do some tasks, which they can't solve in simple, fixed ways basing on their behaviour patterns. The universal idea about solving life's problems and personal development is quite hard work, so to young people with special health needs (SHN), it means some actual content, as far as, to them solving even ordinary everyday routine situations requires mobilization of many resources. While «conditionally» healthy students often perceive this thesis as just beautiful words about life, or being rather meaningless to them, so solving problems, including the psychological ones, is often due to the use of some stereotypical methods of protection conduct or dealing with some situation.

The psychological well being to people with disabilities is much more dependent on the availability of social support and feeling of satisfaction with it than the same thing to the «conditionally» healthy people. Besides the psychological well-being for people with special health needs (SHN) is more dependent on the expression of their personal resources of self-regulation than in the case of ordinary or healthy people. Furthermore the need for social support is also much more pronounced than the one to the «conditionally» healthy people; at the same time the social aid is not always sufficiently realized and not any form of the social support can meet this need to the full. There may prevail either a strategy of preemptive reliance on social support, or a strategy of preferential reliance on personal resources of self-regulation as the main resources of compensation for limited health abilities.[3, 48]. This depends primarily on the availability of social support resources. The effects of post-traumatic growth are much more marked within the people with disabilities, which play a role of a resource for coping with a difficult situation. The post-traumatic growth refers to the paradoxical effects of positive changes in certain aspects of the personality under the influence of traumatic situations. These effects are turned out to happen not instead of the negative changes characteristic of traumatic situations, but simultaneously with them, and are able to compensate for most of the negative consequences of a psychological damage [1, p.78-79].

The post-traumatic growth is observed in a smaller part of people who fall into a psycho-traumatic situation. Perhaps it is the result of accepting the challenge of the situation in the form of readiness to carry out internal work. So the ideas above

develop the view of the psychological situation of people with disabilities as a situation of constant readiness for doing some internal work, a permanent solution by a person with special health needs (SHN) and limited resources definite life goals and overcoming the situation of lack of these resources.

High-quality full education of students with disabilities is only possible if special educational conditions are actually created when organizing training, taking into account the specifics of educational activities of various categories of students with disabilities, as well as their abilities to move, communicate, to adapt or integrate into social behavior within the group of students. Consequently, the most important thing is the readiness of all levels in higher education institutions to change and search for resources, not so much external, but internal possibilities which being realized in certain conditions, are able to ensure that the goals are to be achieved.

Such an undoubted resource can be the organization of social and pedagogical support for all participants in the process of inclusive education.

Nosov Magnitogorsk State Technical University created the necessary conditions for training the students with disabilities. There have been selected the most appropriate educational programs, depending on the state of students' health and developed the sufficient guidelines that regulate the work in the field of inclusive education. Currently students with visual, hearing, and musculoskeletal disorders attend Nosov MSTU. Training is carried out in full-time, part-time and distance forms in both technical and humanitarian areas. The Nosov MSTU organized the career guidance in the system of inclusive education. There also held regular face-to-face workshops and remote webinars for teachers of general education, secondary vocational education and parents. Much attention is paid to the issues of socialization of students with disabilities at the University. The volunteer center "The call of Heart" arranges events, aimed at successful socialization and adaptation of the students with special health needs (SHN) into the socio-cultural environment of the university and the city. Students with disabilities are actively involved in the work of public organizations, sports sections and creative clubs, in Olympiads and competitions on professional skills, they participate in conferences and publish articles about their scientific achievements.

The specifics of inclusive education support due to its goals include the following main areas: educational and methodological, diagnostic and advisory, correctional and adaptive, social and rehabilitative. There is no doubt that the process of creating an inclusive environment should be based on the innovative project basis.

Thus, the solution to the problem of implementing and developing inclusive education in higher education is in the consolidation of state efforts and society by introducing the innovative scientific approaches into practice. In this regard, it is undoubtedly valuable to rely on the rich European experience of inclusive education in order to integrate this experience into the system of Russian higher education.

Список используемых источников и литературы

1. Инклюзивное образование как основное направление развития региональной системы образования детей с ВОЗ // Научно-метадический сборник: материалы работы ВНИК, Ставрополь: 2013. С. 78-79.
2. Леонтьев Д.А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Материалы Международной научно-практической конференции. М.: ИПИО МГППУ, 2011. С. 69-71.
3. Ломакина Е.А. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков, Сборник научных статей: XVI международная научно-практическая конференция, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, 2019. С. 46-50
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41443538>
4. Мамот В.А. Выбор методик исследования психологического статуса инвалидов // Психологическая наука и образование. М. 2004. №4. С. 95-104.
5. Пикалова Е.А. Reflexive organization of learning and cognitive activity of students in technical institutions // European Journal of Education and Applied Psychology: scientific journal, № 2, 2015.-Vienna, Austria: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. С. 20-24.

© Е.А. Ломакина, Е.А. Пикалова, 2020-10

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАПУЩЕННОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие о том, что такое педагогическая запущенность детей, причины её возникновения и методы преодоления трудного поведения у дошкольников, которыми должен воспользоваться специалист. Также в её содержание включены практические рекомендации для родителей по воспитанию детей.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, неправильное воспитание, избалованность, трудновоспитуемые дети, методы, рекомендации.

E.L. Mitsan,
Ya.A. Skripnik

PEDAGOGICAL NEGLECT AS A PROBLEM IN MODERN PEDAGOGY

Abstract. The article discusses the concept of what pedagogical neglect of children is, the reasons for its occurrence and methods of overcoming difficult behavior in preschoolers, which a specialist should use. It also includes practical recommendations for parents on raising children.

Keywords: pedagogical neglect, improper upbringing, spoiledness, difficult children, methods, recommendations.

Трудновоспитуемые, трудные, непослушные... Наверняка в каждой группе детского сада найдётся хотя бы один ребёнок, подходящий под эту характеристику. Такие дети поддаются воспитанию с трудом, плохо усваивают принятые в обществе нормы и правила поведения.

Трудные или педагогически запущенные дети – это дети, которые имеют устойчивое отклонение от нормы в своём поведении и нравственном сознании, что, в свою очередь, является результатом ошибочного воспитания и отрицательного влияния среды на психику ребёнка. Педагогическая запущенность у таких детей характеризуется неразвитостью, невоспитанностью, необразованностью ребёнка, отставанием его развития от собственных возможностей, но при помощи правильно подобранных педагогических средств она подвергается коррекции.

К сожалению, в современном мире мы все чаще сталкиваемся с проблемой педагогически запущенных детей, причин этому несколько, но ведущей остается одна – это неправильное воспитание со стороны родителей. Происходит это не потому, что мама и папа не любят своего ребёнка и не стремятся вырастить из него достойного человека. Скорее наоборот, дети часто излюблены и в семье в отношении них действует вседозволенность. Но ведь и растить ребёнка, постоянно запрещая ему всё и наказывая за каждую ошибку нельзя. Целью нашей статьи является разработка рекомендаций родителям по воспитанию детей, которые помогут им избежать недопониманий в отношениях с детьми, и обучат их навыкам адекватного общения с собственным ребёнком.

Для начала рассмотрим ряд причин возникновения педагогической запущенности. Если судить о том, откуда берутся такие дети, то склоняясь к мнению многих педагогов и психологов, например, В.Г. Баженова, В.А. Татенко и др., можно утверждать, что трудные дети – это зачастую результат неправильного воспитания, а также отсутствие благоприятного психологического микроклимата в семье. Там, где отсутствует взаимная любовь, привязанность, дружба, доверие между детьми и родителями, не может расти открытый, воспитанный, послушный ребёнок, ведь он не получил должного примера, образца для подражания, он не получил нужных эмоций и чувств, которые способствовали бы нормальному развитию ребёнка. В такой семье малыш растёт раздражительным, замкнутым, резким, жестким в отношении к сверстникам, тревожным, непослушным и дисгармоничным. К примеру, подобные взаимоотношения в семье могут сложиться, если взрослые на первый план ставят материальные блага, а не духовные. В таком случае ребёнок как бы подстраивается под социальную обстановку, царящую в его семье, и его первичный социальный опыт формируется именно в этих условиях, которые в последствие и являются основой восприятия им окружающей действительности. Исходя из этого, важно донести до взрослых, что если в дошкольном возрасте они не сумеют дать ребёнку всё то, что необходимо для его нормального развития, тот в ближайшем будущем он будет иметь различные трудности в общении как с самими родителями, так и с педагогами и сверстниками [2].

Ещё одна ошибка родителей заключается в том, что, когда их ребёнок совершает плохой, отрицательный поступок, они в качестве наказания используют такие методы воздействия, которые по их мнению действенные и имеют быстрый результат. Например, лишают его сладкого на определённый период, исключают из игры, ставят в угол. Возможно, подобные методы и действенные, но родители, поступая таким образом, не учитывают самого главного – ребёнок получает негативный отрицательный опыт, но в его психике не происходит формирование понимания важных нравственных ценностей, основных. И чем чаще такие ситуации происходят в жизни ребёнка, тем больше нежелательных качеств личности он накапливает в себе. Поэтому важно останавливать своё внимание на данного рода ситуациях и как можно понятнее, в доступной для ребёнка форме, разъяснять ошибки, которые он совершил, а

также показывать и рассказывать о конструктивных и приемлемых путях выхода из сложившейся ситуации.

Одной из распространённых форм педагогической запущенности ребёнка является его избалованность. Как правило, семьи у избалованных детей благополучные, имеют хороший достаток. Ребёнок всегда окружен заботой и вниманием, а каждый из родителей старается «завоевать» любовь своего малыша. Дети в таких семьях знакомы с нормами и правилами поведения, но проявляют своё воспитание они только тогда, когда им это выгодно. Дошкольники имеют завышенную самооценку, достаточно высокие представления о собственных возможностях, и, либо не приучены к труду совершенно, либо имеют небольшие представления о нём, а также имеют широкий круг потребностей. В общении со своими сверстниками грубы, проявляют злость и ярко выражают обиду, если в игре ведущая роль достаётся не им [1].

Но избалованными часто бывают и болезненные дети. Они плохо приспособлены к окружающему миру, капризны и несамостоятельны. Такие дошкольники безинициативны, отказываются играть, обидчивы, пассивны и не умеют постоять за себя. Данная категория детей должна находиться под контролем не только педагога, но и медицинского работника, а в дошкольном учреждении, где он воспитывается, должны быть созданы все необходимые для него оздоровительные мероприятия [3].

Рассмотрим наиболее действенные и эффективные методы преодоления трудного поведения у дошкольников, которыми должен воспользоваться специалист:

1) оценка поступков ребёнка. Педагог должен вместе с дошкольником провести анализ его действий и поступков и выявить их отрицательные последствия, рассмотрев альтернативные варианты выхода из той или иной ситуации.

2) убеждение – специалист с помощью беседы, дидактических игр, обсуждения ситуаций и примеров поведения в них сказочных героев пытается убедить ребёнка, что его поступки имеют отрицательный характер.

3) создание специальных условий для проявления положительных черт характера – в данном случае происходит закрепление необходимых нам, положительных, форм поведения, которые должны проявиться у ребёнка в случае грамотно проведённой с ним коррекционно-педагогической работы.

Абсолютно каждый случай педагогической запущенности требует индивидуального подхода к ребёнку и специальной психолого-педагогической диагностики. Также важно учесть, что строить работу по коррекции педагогической запущенности необходимо только в тесной связи с семьёй ребёнка, так как между родителями, педагогами и психологами не должно быть разногласий в приёмах и методах воспитания дошкольника, они должны придерживаться единых подходов [4].

При проведении коррекционно-педагогической работы необходимо как можно понятнее объяснять ребёнку суть его ошибок, демонстрировать допустимые в той или иной ситуации способы поведения, прибегая к примерам

из жизни. Ребёнок всегда должен ощущать себя комфортно и находиться в атмосфере доброжелательности.

А родителям всегда нужно помнить, что педагогу очень непросто изменить поведение ребёнка и его неправильные представления, не изменив при этом воспитательную ситуацию в его семье, не убедив родителей в пересмотре влияния их поведения на малыша.

Практические рекомендации родителям по воспитанию детей:

1. Говорите ребёнку о том, что вы его любите! Это базовая и самая важная рекомендация, которой должен придерживаться каждый родитель, ведь никакие педагогические советы и рекомендации не будут действенны, если в отношениях нет любви. Любите ребёнка не за его красоту, хорошее поведение или ум, не за то, что сегодня он не плакал с утра или не за то, что он способный ученик. Любите его просто за то, что он у вас есть.

2. Никогда не сравнивайте детей друг с другом, со сверстниками. Это может спровоцировать у ребёнка понижение самооценки, тревожность, неуверенность в своих силах и возможностях.

3. Хвалите малыша за его усилия и старания, за любую попытку достичь цели. И не важно добился ли ребёнок в своём стремлении каких-то результатов, главное – не пропустить его стремление и отметить старание. Ему этот факт принесёт положительные эмоции, радость, ощущение успеха и удовлетворения, а также поспособствует повышению его самооценки.

4. Всегда выполняйте свои обещания. Очень сложно восстановить доверие ребёнка, которое было утрачено вследствие невыполнения какого-либо обещания, даже если вам кажется, что это незначительно и не важно.

5. Как можно чаще обращайтесь к ребёнку по имени.

6. Помните о том, что ваши дети – это ваше отражение. Они поступают так, как поступаете вы, говорят то, что говорите вы, берут с вас пример, копируют манеры общения и поведения. Поэтому всегда следите за тем, что вы говорите в присутствии малыша и как поступаете в той или иной ситуации.

7. Если вы обращаетесь к ребёнку с вопросом или просьбой, установите с ним контакт глаз. Всегда внимательно слушайте его, смотря ему в глаза, только так он будет понимать и чувствовать, что он вам не безразличен и вас волнуют его проблемы и состояние.

8. Ни при каких обстоятельствах не говорите ребёнку, что вы его не любите! Что бы он не натворил и как бы не поступил, в вашем доме никогда не должна звучать фраза «Я тебя не люблю».

Список использованных источников и литературы

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб. метод. Пособ. / под.ред. М.И.Рожкова. М. Гуманит. Изд. Центр. ВЛАДОС, 2003. 240 с.

2. Кукушина В.С. Коррекционная педагогика / В.С. Кукушкина. М., 2004. 340 с.

3. 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.

4. Сурикова М.Д. Воспитательная деятельность социального педагога с педагогически запущенными детьми в образовательных учреждениях / М. Д. Сурикова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2013. № 3 (50). С. 495-497. — URL: <https://moluch.ru/archive/50/6318/>

© Е.Л. Мицан, Я.А. Скрипник, 2020-10

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

ДЮЖИНА ПРИЕМОВ ОСТРОУМИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ТРАНСФОРМАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье обосновывается мысль о том, что когнитивно-аффективная природа юмора ярче всего проявляется в его форме. Приемы остроумия - основа смыслового содержания и словесной формы юмора. Юмористическая форма порождает трансформацию содержания вследствие чего повышается эффективность процесса оптимизации эмоционального состояния личности.

Ключевые слова: приемы остроумия, юмор, эмоциональные состояния, психическое здоровье.

M.V. Musiychuk

A DOZEN TRICKS OF WIT AS AN EFFECTIVE FORM OF TRANSFORMATION OF EMOTIONAL STATES OF A PERSON

Abstract. The article substantiates the idea that the cognitive-affective nature of humor is most clearly manifested in its form. Techniques of wit are the basis of the semantic content and verbal form of humor. The humorous form generates a transformation of the content, which increases the effectiveness of the process of optimizing the emotional state of the individual.

Keywords: techniques of wit, humor, emotional States, mental health

Не верьте в чудеса, опирайтесь на них.
Закон Мерфи

Введение

О благотворном влиянии на душу и тело, выраженном в терапевтической функции юмора упоминали многие врачи древности. Среди них следует выделить Гиппократ, Геродика, Галена. Свойство юмора производить эмоциональное отстранение описывалось в трудах Аристотеля (юмор - есть ослабление напряжения), Квинтилиана (юмор - умственная разрядка, отдых, снятие напряженности). Высшее благо по Демокриту состоит в покое и веселии души. В трактате «Об ораторе» Цицерон говорит: «Приятны, также и очень полезны шутка и остроумие». И. Кант подчеркивал, что смеясь, душа

становиться врачом тела, приводя в равновесие жизненные силы в теле, являясь источником удовольствий. А. Шопенгауэр утверждал, что в юморе проявляется субъективное отражение радости бытия, веселости и вершины человеческого здоровья. В. Микушевич удачно подметил что, смехом плоть напоминает духу о том, что человек – не только дух, но и плоть. П. Вайнбаум проводил исследования биологической функции улыбки и пришёл к выводу, что при улыбке усиливается приток крови к сосудам головного мозга, что способствует возникновению положительных эмоций. Б. Дюшену установил, что мышцы, поднимающие в улыбке уголки губ и прищуривающие глаза, передают сигналы, пробуждающие в душе приятные ощущения. Выражение лица, получило название «улыбка Дюшена». Такая улыбка вызывает повышенную мозговую деятельность, в первую очередь, в левой части коры головного мозга, где, расположены центры управления положительными эмоциями. А. Модии в работе «О смехе или целительная сила юмора» подчеркивает, что способность смеяться важный показатель психического здоровья личности. Юмор, согласно С.Л. Рубинштейну, выражает мировоззренческие установки человека, опосредованно сказывается на всем его поведении, во всем образе жизни.

Вопрос о том, что является ли юмор признаком психического здоровья, активно обсуждается на научном уровне в различных областях знаний: физиологии (гипотеза о том, что юмор повышает иммунный статус организма), психиатрии (диагностика психических заболеваний), психотерапии. Процесс восприятия и порождения юмора, приводит к снижению болевой чувствительности, способствует повышению иммунитета (Martin R.). Выявлены корреляции чувства юмора с чертами личности, повышающими адаптивность (стрессоустойчивостью, уверенностью в себе и др.) (Martin R.).

Применения юмора при кризисных состояниях личности апробировано на практике М. Эриксоном. Им составлен перечень сфер, где может успешно применяться юмор: предложение решений проблем; помощь в познании себя; посев идей и повышение мотивации; контролирование терапевтических отношений; встроенные указания; снижение сопротивления; построение Эго; моделирование способа общения; напоминание субъектам об их собственных ресурсах; снятие у людей чувствительности к страхам.

Аффективная природа юмора

Аффективное основание юмора выполняет особую функцию в структуре мотивации личности. Эмоции выполняют функции связи между действительностью и потребностями, юмор оказывает существенное влияние на выполнение данной функции. Существенное основание юмора – аффективное, выражает оценочное личностное отношение к складывающейся или возможной ситуации. По мнению А.Н. Леонтьева, эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили. Они возникают на основе представлений о пережитых или воображаемых ситуациях, например, в ситуациях использования юмора, это могут быть анекдоты, каламбуры, парадоксальное или метафорическое описание ситуации. Обратим внимание, что П.В. Симонов выделяет подкрепляющую функцию эмоций. Известно, что эмоции принимают самое непосредственное участие в

процессах обучения и памяти. Значимые события, вызывающие эмоциональные реакции, быстрее и надолго запечатлеваются в памяти.

Так, аффективное основание юмора выполняет особую функцию в структуре мотивации личности. Эмоция, возникающая в составе мотивации, играет важную роль в определении направленности поведения и способов его реализации. Эмоция – особая форма психического отражения, которая в форме непосредственного переживания отражает не объективные явления, а субъективное к ним отношение, и этот процесс ярче всего реализуется через восприятие и порождение юмора. Эмоции выполняют функции связи между действительностью и потребностями, юмор оказывает существенное влияние на выполнение данной функции

Отметим, что мнению А.Н. Леонтьева, эмоции способны предвосхищать ситуации и события. Формой юмора могут выступать анекдоты, каламбуры, парадоксальное или метафорическое описание ситуации. П.В. Симонов выделяет подкрепляющую функцию эмоций. Юмор оказывает прямое биохимическое воздействие, на общее состояние организма, способствуя оптимизации психофизиологического состояния человека [4].

Когнитивная природа юмора и остроумие

Под «остроумием» понимается чувство юмора, проявляющееся не только в тонком и адекватном его понимании, так же в способности порождать юмор на основе усвоенных или сознательно конструируемых способах (приемах остроумия). Приемы остроумия в систематизированном варианте были описаны в А.Н. Луком, мной была уточнена (дополнена) структура некоторых приемов. Всего приемов остроумия двенадцать – отсюда название разработанной программы «Дюжина приемов остроумия» [1, 2]. Юмор находит отражение в широком спектре исследований. Обзор значительного количества научно популярной литературы о юморе проделан в работе «Философско-педагогический дискурс научно-популярной литературы о юморе» [3].

Новизна авторского подхода выявлению когнитивно-аффективной природы юмора и трансформации эмоциональных состояний личности через порождение и восприятие юмора. Программа «Дюжина приемов остроумия» позволяет совершенствовать навык применения юмора трудных жизненных ситуациях на основе приемов остроумия. Каждый из 12 приемов остроумия в программе «Дюжина приемов остроумия» представлен по определенной схеме. Рассмотрим пример. Теоретические основания приема «Смещение стилей, или совмещение планов»: смещение речевых стилей; перенос терминологии; пародия; объединение элементов пословиц и поговорок; перестановка в устойчивых словосочетаниях; намеренное нарушение законов сочетаемости слов; преднамеренные обрывы, рождающие новый смысл; псевдоглубокомыслие. Библиографическое описание по приему остроумия «Смещение стилей, или совмещение планов», при необходимости содержит дополнительные комментарии. Упражнения: «Литературная штамповка, или Пиши как люди!» «Что в имени тебе моем ...». «Стихи предметной формы». «Экспертиза». «Задачник Григория Остера». Упражнение «Зри в корень!» (Проверка уровня сформированности навыков владения приемом остроумия

«Смешение стилей, или совмещение планов»). Юмористические загадки. (Загадки направлены на когнитивно-аффективное закрепление приема «Смешение стилей, или совмещение планов»). Премудрости от Сова. (Высказывания великих, по поводу смешения стилей, или совмещения планов).

Юмор разрушает смысловые стереотипы; динамизирует целевые и операциональные установки личности; юмор выступает в качестве средства сильного эмоционального подкрепления.

Процессуальные особенности разработанной методики эффективной формы трансформации эмоциональных состояний личности «Дюжина приемов остроумия» способствуют эффективной позитивной трансформации эмоциональных состояний личности. Приведем пример, стихотворения исполненного на мотив песенки из мультфильма, прозвучавшей в адрес автора метода «Дюжина приемов остроумия» на одном из последних звонков в университете:

Кто ходит на уроки к ней,
Тот поступает мудро.
Возьми с собой газеты, клей,
Хоть это и абсурдно.
Стихи писать с ней дважды два.
Учиться с ней так просто.
Смех с творчеством не ерунда
Для личностного роста.

В категории «юмор» в полной мере отражается неклассическое естествознание современного типа, актуализирующего роль субъекта, социально-исторические и психологические характеристики которого определяют соответствующие структурно-функциональные и динамические особенности познаваемого объекта. Что в целом оказывает влияние на эффективность позитивных трансформаций эмоциональных состояний личности.

Список используемых источников и литературы

1. Мусийчук М.В. Приемы остроумия в схемах и таблицах. Методические указания к спецкурсу «Психология креативности / Магнитогорск. 2003.

2. Мусийчук М. Учебное пособие к спецкурсу «Развитие творческого воображения, или «Дюжина приемов остроумия, и кое-что в придачу». Магнитогорск, 2002.

3. Мусийчук М.В. Философско-педагогический дискурс научно-популярной литературы о юморе//Мир науки. 2016. Т. 4. № 1. С. 35.

4. Мусийчук М.В. Юмор в психотерапии и консультировании: проблемы и решения в современных парадигмах // Медицинская психология в России. 2017. Т. 9. № 3 (44). С. 9.

© М.В. Мусийчук, 2020-10

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ

***Аннотация.** Зачисление в образовательную организацию высшего образования студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья автоматически требует организации психолого-педагогического сопровождения такого обучающегося. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в процессе адаптации и интеграции студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду вуза, формирования необходимых компетенций в процессе усвоения учебных дисциплин, учебно-исследовательской деятельности, учебной и производственной практик. В статье выделены условия, обеспечивающие эффективность психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, высшее образование.*

Е.А. Ovsyannikova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES AT THE UNIVERSITY

***Annotation.** Enrollment in an educational organization of higher education of a student with disabilities and disabilities automatically requires the organization of psychological and pedagogical support for such a student. Psychological and pedagogical support is carried out in the process of adaptation and integration of students with disabilities and disabilities into the educational environment of the university, the formation of the necessary competencies in the process of mastering academic disciplines, educational and research activities, educational and industrial practices. The article highlights the conditions that ensure the effectiveness of psychological and pedagogical support for students with disabilities and disabilities.*

***Keywords:** psychological and pedagogical support, disability, disabilities, higher education.*

Согласно Закону об образовании, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования в Российской Федерации гарантируется общедоступность высшего образования при условии получения гражданином данного уровня образования впервые [6, ст. 5]. В указанных документах также отмечается, что образовательными организациями высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [6, ст. 79, п. 10].

Зачисление в образовательную организацию высшего образования студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья автоматически требует организации психолого-педагогического сопровождения такого обучающегося. В соответствии с «Методическими рекомендациями Министерства образования и науки РФ», психолого-педагогическое сопровождение «направлено на изучение, развитие и коррекцию личности студента-инвалида, ее профессиональное становление с помощью психодиагностических процедур, психопрофилактики и коррекции личностных искажений» [2, п.8]

Психолого-педагогическое сопровождение студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения представляет собой комплексное взаимодействие специалистов (куратор, психолог, сурдопедагог, тифлопедагог и др.) с обучающимся, направленное на вовлечение такого студента в социальное взаимодействие, обеспечение возможности интегрироваться в образовательное и профессиональное сообщество. В основе психолого-педагогического сопровождения лежит осмысление и структурирование командой сопровождения проблем, с которыми могут столкнуться обучающиеся указанных категорий (пространственные, личностные, коммуникативные, учебно-познавательные). Определив проблемные области, далее можно встраивать стратегию предупреждения вероятных проблем и (или) тактику их преодоления. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в процессе адаптации и интеграции студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду вуза, формирования необходимых компетенций в процессе усвоения учебных дисциплин, учебно-исследовательской деятельности, учебной и производственной практик.

Психолого-педагогическое сопровождение должно осуществляться на протяжении всего периода обучения и зависеть от образовательных задач, решаемых в семестре, учебном году. Система взаимодействия со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должна быть носить адресный характер и определяться адаптационными возможностями личности указанной категории студентов и степенью их интеграции в образовательное пространство вуза.

При организации психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в вузе необходимо руководствоваться следующими принципами:

- принцип соответствия социокультурной образовательной среды адаптивным возможностям студента;
- принцип обеспечения равных возможностей студентам в процессе получения образования;
- принцип сотрудничества и взаимодействия, опоры на интегративный (смешанный) студенческий коллектив инвалидов и лиц, не имеющих инвалидности;
- принцип опоры на собственную целенаправленную активность инвалидов в профессионально-образовательной сфере;
- принцип непрерывности, системности, комплексности в обеспечении психолого-педагогического сопровождения [3].

Ориентирами психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья выступают:

- максимальный учет особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся;
- индивидуализированная коррекция нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации;
- развития навыка адекватного восприятия результатов своей деятельности, без излишней нервозности и тревожности;
- сохранение индивидуальности обучающегося, создание условий для его самовыражения;
- установление полноценных межличностных отношений с другими студентами, создание комфортного психологического климата в студенческой группе [1].

Механизмы психолого-педагогического сопровождения определяются его целью, содержанием, а также с учетом особенностей нозологий инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- обеспечение обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья учебно-методическими ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья;
- использование технологических средств электронного обучения, позволяющих осуществлять прием-передачу информации в доступных формах в зависимости от нозологий;
- использование социально-активных и рефлексивных методов обучения, технологий социокультурной реабилитации;
- дифференциация обучения с учетом темпа деятельности студента, уровня его обученности, сформированности умений и навыков;
- индивидуализация форм и способов проведения промежуточной аттестации освоения образовательной программы.

Условия, обеспечивающие эффективность психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья:

- наличие у профессорско-преподавательского состава вуза знаний о психофизиологических особенностях студентов с инвалидностью и ОВЗ,

специфике приема-передачи учебной информации, применении специальных технических средств обучения с учетом различных нозологий;

– готовность профессорско-преподавательского состава вуза разрабатывать образовательные программы, адаптированные при необходимости для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ;

– взаимодействие различных специалистов, служб вуза в реализации задач психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ в процессе получения высшего образования;

– активное включение студентов с инвалидностью и ОВЗ в различные формы организации образовательного процесса и во внеучебную деятельность вуза;

– акцент на самопознание, самопроявление в различных ситуациях развития студентов с инвалидностью и ОВЗ, недопущение гиперопеки.

Список используемых источников и литературы

1. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. КГПУ, 2015. 93 с.

2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн). Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70680520/#ixzz50fgQC0xo>

3. Михайлова Т.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: Автореф. дисс.... Канд. пед. наук / Т.А. Михайлова. М., 2008. 25 с.

4. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании: монография /Л.И. Савва, В.А. Беликов, П. Ю. Романов, М. В. Мусийчук, Т. Г. Неретина, Е. А. Овсянникова, Е. В. Ильяшева, К.Е. Шахмаева, А. М. Филиппов, Д. И. Павленко; под общей ред. Л.И. Савва. Магнитогорск: МГТУ, 2019. 207 с.

5 Современные аспекты сопровождения образовательного процесса в условиях высшего учебного заведения: монография / И.А. Кувшинова, Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Н.А. Долгушина. Магнитогорск : МГТУ, 2019. 101 с.

6 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

© Е.А. Овсянникова, 2020-10

**СТИХИ О СЧАСТЬЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ
У СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Начиная с XVIII века в русском и европейском обществе утверждается новая, секулярная мировоззренческая парадигма, в центре которой оказывается категория счастья, земного и вполне достижимого. Многие паттерны этой концепции, особенно связанные с гедонизмом, сохранились и в сознании современного человека, в частности учащейся молодежи. Обсуждение на уроках литературы истоков гедонизма, его анализ и критика на примере стихотворений русских авторов, например Державина, позволит внести коррективы в мировоззрение молодого поколения.

Ключевые слова: счастье как феномен, методика преподавания литературы, мировоззренческое значение поэзии, Г.Р. Державин, гедонизм.

A.V. Petrov,
V.V. Tsurkan

**VERSES ON HAPPINESS AT LITERATURE LESSONS
AS MEANS OF CORRECTION OF A SYSTEM OF VALUES
AT SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS**

Abstract. Since 18th century in the Russian and European society the new, secular world outlook paradigm in which center there is a category of happiness, terrestrial and quite achievable is approved. Many patterns of this concept which are especially connected with hedonism remained also in consciousness of the modern person, in particular the studying youth. Discussion at lessons of literature of sources of Hedonism, its analysis and criticism on the example of poems by the Russian authors, Derzhavin for example, will allow to introduce amendments in outlook of the younger generation.

Keywords: Happiness as phenomenon, technique of teaching literature, outlook value of poetry, G. R. Derzhavin, Hedonism

Аксиоматичной для всех, кто изучает и преподает литературу, является мысль о том, что искусство слова обладает мировоззренческой функцией, т. е.

не столько воспитывает, как обычно считается, сколько способно воздействовать на сознание читателя, сформировав у него, особенно на стадии детства и юношества, определенные мировоззренческие установки: идеалы, жизненные цели, нравственные представления и пр. В этой связи большое значение приобретает отбор художественных произведений, которые изучаются в школе и в вузе на учебном предмете «литература». Не вдаваясь в детали, следует констатировать здесь зачастую случайностный характер в выборе текстов для учебников, хрестоматий, практических занятий и т. д. Продиктован этот выбор самыми разными факторами: традициями преподавания и составления подобных изданий, стереотипами мышления авторов учебников, их вкусовыми пристрастиями, государственным заказом (который быстро устаревает), конъюнктурой и – менее всего – осознанным представлением о том, *что именно* в сознании учащегося должны формировать изучаемые произведения, взятые и по отдельности, на конкретное занятие/урок, и как метатекст, например, в рамках учебника/хрестоматии за конкретный год обучения в школе/вузе.

По сути, это фундаментальная проблема в изучении и преподавании литературы, на которую педагогическая общественность предпочитает закрывать глаза, выдвигая на первый план «технологическую» составляющую процесса обучения, и решать которую должно коллективными усилиями разных специалистов – философов, психологов, филологов и – в самую последнюю очередь – методистов, которым, к сожалению, отданы на откуп все школьные учебники и ЕГЭ по литературе и многие из которых родились еще во «времена Очаковские и покоренья Крыма».

В данной статье мы поделимся нашим опытом преподавания в вузе таких дисциплин, как «История литературы», «Теория литературы», «Теория стиховедения», «Литературное мастерство», «Методология научного исследования», «Филологический анализ текста» и др., а также руководства курсовыми и выпускными квалификационными работами по специальностям «Учитель русского языка и литературы», «Русская литература» и «Филология».

Нередко во время разговора со студентами о философских и эстетических понятиях, о мировоззрении писателей, о судьбах литературных персонажей и т. д. речь заходит о таких взаимосвязанных категориях, как *счастье* и *идеал*. И как только мы начинаем обсуждать русских классиков XIX–XX вв., т. е. основу школьной программы по литературе, то, к глубокому сожалению, приходится соглашаться с Михаилом Веллером и его известной лекцией с провокативным, но правильным названием «Русская классика как яд национальной депрессии» [3]. При этом «рецепт» Веллера – изучать классику в отрывках, образцах художественного стиля и замечательного русского литературного языка, игнорируя характеры героев и авторскую идеологию, – с современной школьной и вузовской программой оказывается малосоотносим. Но выход здесь, разумеется, есть, и он прост: посредством анализа текстов, просмотра экранизаций и последующих бесед и письменных работ, во-первых, подводить учащихся к самостоятельным выводам о степени состоятельности того или иного героя, той или иной идеологии; во-вторых, проецировать

полученные выводы на их, учащихся, собственные жизнестроительные программы и идеалы.

Существенный пласт программы по литературе составляют в школе и вузе стихотворения и поэмы русских поэтов XVIII–XX веков. Многие из них имеют прямое отношение к мировоззренческим проблемам, и в частности к вопросам о счастье и жизненных идеалах и ценностях. Здесь – позволим себе каламбур: «к счастью», – ситуация не столь плачевная, ибо немалая часть стихотворных произведений русских и советских писателей относится к гражданской лирике и/или поднимает принципиальные экзистенциальные вопросы о свободе и несвободе, подвиге и самопожертвовании, долге и чести, власти/государстве и личности, войне и мире, любви и ненависти, вере и неверии и т. д. Иными словами, именно стихи, в силу небольшого их объема и обозримости содержания, а также ярко эмоциональной художественной формы, позволяют учащимся быстро, здесь и сейчас «прожить» лирическую ситуацию и, превратив ее в «свою», сделать шаг к самоопределению и корректировке собственной жизненной позиции.

Целесообразно в этом отношении рассматривать на занятиях по литературе, например, *стихи о счастье* и о смежных философских понятиях. Немалый научный и методический опыт накоплен здесь у преподавателей кафедры языкознания и литературоведения МГТУ им. Г. И. Носова. Так, в серии своих работ Т. Е. Абрамзон рассмотрела на материале поэтических текстов «историю русского счастья XVIII века» [1, с. 116; 2]; С. В. Рудакова обратилась к «философии счастья» в лирике Е. А. Боратынского [9]; А. В. Петров исследовал топос «нового счастья» в новогодней поэзии [7] и благопожелания молодоженам в жанре эпиталамы [6; 8].

Для литературы XVIII в. тема счастья была одной из ключевых; счастье рассматривалось и как феномен земного бытия (в двух его «проекциях» – государственной и частной), и как «блаженство», недостижимое на земле. В этом, религиозном, аспекте *счастье* современным молодым людям неведомо и непонятно; оставим его поэтому в стороне, до специального серьезного разговора. Своё внимание же обратим на счастье земное и, как кажется многим, вполне достижимое. Личный опыт достижения счастья или его осознания и восприятия есть у каждого, наверно, человека. Литература предлагает многочисленные индивидуальные «проживания» и «ощущения» счастья, среди которых при желании можно выделить архетипические, общие многим людям. Один из архетипов счастья находим в «сократическом диалоге» Г.Р. Державина «*Философы, пьяный и трезвый*» (1789) [4, с. 63–65].

Диалог в стихотворении происходит между двумя условными лицами – «*Пьяным философом*» и «*Трезвым философом*». Давно замечено, что оба «голоса» – это сам Державин, который, по сути, ведет диалог с самим собой – *прежним* (время тамбовского губернаторства) и *нынешним* (период судебного расследования в Петербурге). Речь в стихотворении идет о реальной действительности и идеальных о ней представлениях; о том, возможно или нет изменить сложившийся порядок вещей. Для старших школьников и студентов этот вопрос, безусловно, актуальный, и обсуждают они его увлечённо.

В предельном своем выражении он звучит так: *имеет ли смысл что-либо на этом свете?* Ответа поэт не дает, что заставляет учащихся или отстаивать (и при этом заинтересованно осмыслять, «проговаривать») свою позицию, или же попытаться понять идею относительности и изменчивости жизненных ценностей, которую продвигает Державин.

Для уяснения державинской позиции и для более глубокого постижения культуры той эпохи учащимися целесообразно привлечь материал из книги Г. С. Кнабе «Русская античность». Исследователь, в частности, указывает там на два важнейших и противостоящих друг другу принципа поведения человека античности, которые, кстати говоря, почти не устарели: *«героическую норму»* и *«эскейпизм»*. Первый принцип заключается в том, что главный и высший долг гражданина состоит в принесении себя и своих личных интересов в жертву родине (полису). Вторым был «демонстративным уходом» от «героической нормы» [5, с. 15–17]. Державин в своем «диалоге» пытается уравновесить эти две позиции, лично «прожив» каждую и восприняв их не как отвлеченные философские принципы, а как реальные типы жизненного поведения.

Ещё несколько нужных для анализа темы счастья этико-философских понятий возникает в связи с фигурами античных мыслителей, которых сам Державин назвал в примечаниях к стихотворению. *Этика гедонизма*, находящего смысл жизни, т. е. счастье, в чувственных удовольствиях и наслаждениях, представлена именами философов Аристиппа (ум. после 366 г. до н. э.) и Эпикура (341–270 гг. до н. э.). *Этика стоицизма* – Аристидом, афинским сенатором (конец VI – первой половины V в. до н. э.), который олицетворял собой образец бескорыстного патриотического служения.

Дальнейший анализ «диалога» учащимися строится на обнаружении принципа «зеркальности» и его функций. Державин старается в трех парных репликах своих героев максимально соотнести, «запараллелить» как ход их мыслей, так и метроритмические определители стиха. Ср.:

Пьяный

Сосед! на свете все пустое:
Богатство, слава и чины.
А если за добро прямое
Мечты быть могут почтены, –
То здраво и покойно жить,
С друзьями время проводить,
Красот любить, любимым быть
И с ними сладко есть и пить.

Трезвый

Сосед! на свете не пустое –
Богатство, слава и чины;
Блаженство сыщем в нем прямое,
Когда мы будем лишь умны,
Привыкнем прямо честь любить,
Умеренно, в довольстве жить,

По самой нужде есть и пить, –
То можем все счастливы быть.

В целом должно констатировать, что разница между позициями *Пьяного* и *Трезвого* есть разница между радикальным гедонизмом и гедонизмом умеренным. Заметим, что *Трезвый* даже более суетен, нежели *Пьяный*, и влечет его к земным, сугубо мирским ценностям: «богатству, славе и чинам». Следовательно, позиция его не является последовательно стоической.

Прочитируем теперь рефрены:

Пьяный

Как пенится вино прекрасно!
Какой в нем запах, вкус и цвет!
Почто терять часы напрасно?
Нальем, любезный мой сосед!

Трезвый

Пусть пенится вино прекрасно,
Пусть запах в нем хорош и цвет;
Не наливай ты мне напрасно:
Не пью, любезный мой сосед!

Казалось бы, здесь позиции спорящих полностью противоположены друг другу: «как» – «пусть», «нальем – не пью». Однако *Трезвому философу* доступны те же ощущения – вкуса, цвета, запаха, что и *Пьяному*! Он тот же Аристипп, только опирающийся на современный, просветительский принцип пользы: «Не наливай ты мне напрасно». Замечательно, что ключевое слово «напрасно» (= «без пользы») философы используют в совершенно разных контекстах. Для *Пьяного* в формуле «Почто терять часы напрасно?» содержится тот же смысл, что и в известном горацианском принципе *carpe diem* («наслаждайся жизнью, пока живется»; «пользуйся настоящим, не доверяй будущему»), отсылающем опять же к гедонистической этике. *Трезвый* же считает, что и винопитие, т. е. чувственное удовольствие, должно быть осмысленным, полезным, подчиненным какой-то значительной цели.

Рефрены в «диалоге» свидетельствуют о том, что к осознанию собственного жизненного кредо сам Державин шел путем Аристиппа–Эпикура, т. е. через ощущения. При этом оба философа изначально обладают одним вкусом. И это – «вкус» к «героической норме». Она внятна и *Пьяному*, и *Трезвому*. Адвокатом же ее выступает одно из авторских «я» – *Трезвый*, или здравомыслящий государственный служащий.

Вопреки реальности и жизненному опыту, которым наделен и о котором рассказывает *Пьяный*, *Трезвый* продолжает отстаивать такие высокие общественные ценности, как служение отечеству, правосудие, заслуженная слава. Всеми этими идеальными представлениями Державин наделял положительных героев своих стихов, «решемыслов» и идеальных «вельмож»; этим представлениям он долгое время пытался следовать и сам. Но реальная действительность заставляет корректировать идеальную «норму». И поэтому *Пьяный философ* ссылается на собственный жизненный опыт: «Гонялся я за

звучной славой, / Встречал я смело ядры лбом», «Хотел я сделаться судьей, / Законы свято соблюдать, – / Увидел, что кривят душою». Результат «прозрения» и, как это ни парадоксально, «отрезвления» таков: «Я был ужасным дураком» и «Смешно в тенета мух ловить». «Героическая норма» подвергается, таким образом, ироническому снижению.

Обратимся еще раз к рефренам. Формально первым во всех «парах» является принадлежащий *Пьяному* («Как пенится вино прекрасно!» и пр.), а ответ на него произносит *Трезвый*. Однако ценностно они уравнены, да кроме того, последнее слово остается за *Трезвым*, за его рефреном. Невозможно в итоге однозначно сказать, кому принадлежат симпатии автора. Таким образом, самим построением диалога, «параллелизмом» (о котором мы уже говорили) Державин иронически указывает на относительность тех жизненных ценностей, которые защищают «философы».

Подытожим наши размышления. Первый вывод будет литературоведческим, второй – методическим, третий – философским.

1. Содержание стихотворения есть одновременно и результат личного опыта Державина, и итог следования его авторитетным, закрепленным в традиции образцам поведения. Две жизненные позиции – *Пьяного* и *Трезвого* – не противопоставлены друг другу как взаимоисключающие, а скорее, диалектически противоположены. Ответа на вопрос о смысле жизни и о счастье в стихотворении нет, Державин оставляет его на суд читателей.

2. Содержание державинского стихотворения вполне доступно не только студентам-филологам, но и старшеклассникам. Комментированный его анализ (возможно, с докладами и презентацией, сделанными учащимися) призван прежде всего актуализировать в их сознании личностные представления о счастье, смысле жизни и способах их обретения.

3. Насущной праксеологической проблемой продолжает оставаться вопрос о реальном воздействии искусства, в особенности литературы, на сознание современного человека. Как показывает та же школьная практика в нашей стране, проследить долгосрочное воздействие на учащихся нравственных истин и уроков, которые предлагает им литература, практически невозможно. Учителю литературы остается только вера в существование самого этого воздействия.

Список используемых источников и литературы

1. Абрамзон Т.Е. К вопросу о русском счастье (поэзия XVIII века) // *Libri Magistri*. 2015. Вып. 1. С. 116–133.
2. Абрамзон Т.Е. Фортуна-чертовка и другие богини счастья в поэзии Н. Львова // *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2015. № 2 (48). С. 199–203.
3. Веллер М. Русская классика как яд национальной депрессии // URL: https://www.youtube.com/watch?v=17Yq_9-Lmr0 (дата обращения: 25.09.2020)
4. Державин Г.Р. Анакреонтические песни / Отв. ред. Г. П. Макогоненко. М.: Наука, 1987. 472 с.

5. Кнабе Г.С. Русская античность. Содержание, роль и судьба античного наследия в культуре России. М.: РГГУ, 2000. 240 с.

6. Петров А.В. Брачно-свадебная поэзия в русской литературной культуре XVIII – начала XIX веков: Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2013. 238 с.

7. Петров А.В. Новогодние стихи Ф. И. Тютчева // Libri Magistri. 2019. Вып. 9. С. 11–20.

8. Петров А.В. Поэтика эпиграмматических циклов Г. Р. Державина 1790-х годов // Libri Magistri. 2015. Вып. 1. С. 25–41.

9. Рудакова С.В. Философия счастья в лирике Е. А. Боратынского // Известия Уральского федерального университета. Серия 2. «Гуманитарные науки». 2012. № 4 (108). С. 103–114.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Феноменология счастья в русской литературе XVIII-XX вв.», № [20-512-23007](#).

© А.В. Петров, В.В. Цуркан, 2020-10

Л.С. Полякова,
Е.В. Суворова,
Ю.В. Южакова

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены психологические и педагогические аспекты дистанционного образования в вузе. Преподавание в дистанционном режиме основывается на взаимодействии преподавателя и обучающихся в виртуальной среде при помощи специальных средств коммуникации. Формат дистанционного обучения предопределяет психолого-педагогические особенности данной работы, поскольку имеет отличительную от очной формы обучения специфику взаимодействия со студентами, а учебная информация, в отсутствие прямого контакта учащегося с педагогом, предполагает иную организацию учебного материала.

Ключевые слова: дистанционное образование, организация информации в дистанционном обучении, психологические и педагогические условия

L.S. Polyakova,
E.V. Suvorova,
Yu. V. Yuzhakova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION

Abstract. The article considers the psychological and pedagogical aspects of distance education in higher education. Distance teaching is based on the interaction between teachers and students in a virtual environment with the help of special means of communication. The format of distance learning predetermines the psychological and educational features of this work, as it has a different from full-time form of education specifics of interaction with students. Moreover, educational information, in the absence of direct contact of the student with the teacher, implies a different organization of teaching materials.

Keywords: distance education, information presentation in distance education, psychological and pedagogical conditions

The modernization of education demands a new form of teaching that meets all the requirements in the frameworks of the innovative education. The teaching form

should involve the Internet technologies, modern multi-media interactive equipment and provide with the effective implementation of major educational programs. The distance teaching best suits the requirements as its aim is to unite the advantages of the virtual and traditional forms of education. The distance education implies that the subjects of the teaching process are separated in space and, in some cases, in time. It takes place through the transmission and perception of information in the virtual space regarding a specially organized system of educational process, specific methods of the development of the teaching aids and teaching strategies, as well as the use of digital and other communicative technologies [1].

The distance teaching differs from the traditional education in a number of critical ways and can partially overcome some shortcomings of the latter. For instance, it can boost attendance by attracting those participants who cannot be present at face-to-face lessons for any reasons (illnesses, being away from the city where the education takes place and so on).

Besides, the distance courses, as a rule, give an opportunity of constant access to digital materials and video lectures, so a student, even being away from the lecture, has a chance to study the course materials after classes (which also contributes to the enrolment of students). In addition, the opportunity to join an on-line class at any time also attracts students, while diverse video and interactive tasks stimulate students' independent learning activity. The main peculiarity of the distance teaching is the distance between the subjects of the process. As a rule, the distance teaching uses the Internet, as the main means of communication, for it provides both the real time communication and the communication with the use of extra digital ways of teaching materials transfer.

O.B. Episheva [2, p.30] names the following elements of the distance education: the physical distance between a teacher and students during the major part of the communication process; the use of educational multi-media means and digital resources which can be both remote and contact.

The sociologist F.W. Taylor [6, p.4] distinguishes five stages of development of the distance education: 1) the classical correspondent education; 2) the use of various one-way means of transmission of teaching materials: printed informational materials, a live broadcast or records; 3) two-way, synchronous distance education with the use of audio and video conferences; 4) the asynchronous on-line education coupled with interactive multi-media; 5) the smart flexible education, which has a high degree of automatization and control over the asynchronous on-line teaching and uses interactive multi-media.

There are several types of platforms of distance teaching: a TV technology, a case-technology and a net-technology. All of them are based on various degrees of interactivity: the teaching materials are in the Internet; both the subjects of the teaching process (a teacher and a student) have an access to the information and various operations with it (such as processing, control, accomplishment of tasks, communication).

The classical approach to the distance education means a greater per cent of students' individual work. The modern reality favours new conditions of teaching and the well-designed and effective communication methods are of primary importance,

which is why, in the stage of getting higher education by a distance way it becomes vitally important to develop pair, group and collaborative forms of students' interaction. These tasks can be carried out by means of the following innovative variant forms of the distance teaching, involving different technologies: on-line training sessions in the form of a forum or a chat, webinars in the form of a focus-group, gradual collaborative development and control over an educational project.

We consider that the education in the form of an on-line training forum is the most appropriate approach to the distance education. At present, it is the most suitable form of distance teaching as it uses maximum of the Internet opportunities and the means of communication (Skype, Zoom, Metropolils, Messenger, Telegram and others), which allow having a dialogue or a forum-communication (which is of primary importance).

An important fact is that the development of distance learning courses is highly labor-intensive, requires a sufficient level of qualification, and can be successful only if the psychological and pedagogical features of this form of training are taken into account. Consider the features of the main components of distance learning: agents of education, the system of communication between them and the environment in which the learning process takes place. The distance learning model as a basic component implies the transfer of information in a special educational information environment (virtual one). The specificity of the environment affects all the components of educational activity: educational motivation, the educational situation, control and assessment of student learning. Changes in the internal psychological qualities of agents that arise as a result of virtual interaction of real agents characterize the process of education. The formation of a virtual educational space is possible only with the communication of teachers, students and educational objects.

In the process of distance education, each agent independently builds an individual virtual educational environment, which becomes a factor in its socialization, a means of creating and solving psychological problems, an instrument for creating a new sociocultural experience. The virtual educational process uses the personal educational potential developing in the areas chosen by the agent [5]. The virtual educational space of the agent reflects the interconnection of all spheres of the personality: intellectual, emotional, value-semantic, behavioral, etc. The process of expanding the individual virtual educational space occurs as a result of the agent's external and internal mental activity, his or her self- perceiving [3].

The virtual nature of distance learning has its positive and negative aspects for the agent of education personality. The following aspects have a positive impact on the personality: 1) the virtual world represents the real world, allows one to simulate what is happening in social reality, develop skills, gain knowledge and experience with minimal risk; 2) virtual interaction allows one to reduce psychological stress, to avoid psychological discomfort, which is associated with a sense of psychological security and increased communication activity of participants; 3) the opportunity to become an anonymous participant in the interaction or appear under an assumed name stimulates role-playing experimentation, contributes to better self- perceiving , revealing the Individuality.

The negative psychological aspects of using the virtual world include the following: 1) the lack of direct emotional, energetic, suggestive contact between students and the teacher (complicates the process of transferring sociocultural experience, reduces the charismatic capabilities of education agents, negatively affects group and professional identification of students, educational motivation); 2) mechanicalness, projecting the laws of the real world on the virtual environment and vice versa (the teacher should avoid the use of teaching methods and techniques that are relevant to the real world, but do not take into account the features of virtual interaction; it is necessary to give students instructions on how their skills can be transferred from virtual world to real); 3) depersonalization of the agents of the educational process (the virtual world promotes not only anonymity, but also sensory degradation in communication).

The lack of direct contact in distance learning emphasizes the importance of taking into account the psychological characteristics of the organization of information, which largely determine the effectiveness of training. Communication is the basis of any training, since it is in communication that the sociocultural experience is transmitted from the teacher to the students [4, p.154].

When organizing distance learning, it is necessary to adhere to the following basic principles of effective interaction:

- careful organization of the didactic dialogue; imitation of dialogue in educational materials;
- organization of personal support for students during the intervals between in-class lessons: consultations, providing information that students may be interested in (about upcoming virtual events, about new information on the site, about forming educational communities, etc.);
- assignment of interactive activities in the optimal ratio with the student's self-instruction.

The psychological and pedagogical features of distance learning are made up of the specifics of a virtual environment, the characteristics of interaction in this environment and the organization of information in a virtual interaction. These features predetermine the organization of this form of training, the means and methods used, as well as forms of control and evaluation activities. Currently, information technology and the virtual environment have not yet become general cultural practices, but have great potential in the development of education.

Список используемых источников и литературы

1. Andreev A. A. The didactic fundamentals of the distance teaching. M., 1999.
2. Episheva O. B. The technological problems of the modern didactics: textbook. – Tyumen: TyumGNGU, 2010. – 160 p.
3. Nosov N. The virtual psychology. M.: Agraph, 2000.
4. Polyakova L.S.1, Suvorova E.V.1, Jarova K.E. (2018). Information-cybernetic approach to computer learning of a foreign language. European social science journal. 5(2), 152-156.

5. Suvorova E.V., Polyakova L.S., Yuzhakova Yu.V. (2019). The model of professional personal potential development of university students. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 1(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/91PDMN119.pdf> (in Russian)

6. Taylor, J. (2001). *Fifth Generation Distance Education*. Higher education, Report No. 40, 1–8.

© *L.S Polyakova, E.V. Suvorova, Yu.V. Yuzhakova 2020-10*

Л.Н. Санникова,
З.С. Мухамедьярова

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлено описание одного из авторских подходов к психолого-педагогическому сопровождению неполных семей, воспитывающих детей дошкольного возраста. Раскрыты формы работы по оказанию психолого-педагогической помощи неполным семьям в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: сопровождение, неполные семьи, дети дошкольного возраста

L.N. Sannikova,
Z.S. Muhamediarova

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MENTALLY RETARDED CHILDREN OF EARLY AGE

Abstract. The article describes one of the author's approaches to psychological and pedagogical support for single-parent families raising preschool children. The forms of work on providing psychological and pedagogical assistance to single-parent families in preschool educational institutions are revealed.

Keywords: support, single-parent families, preschool children

Для современного государства одним из важнейших социальных институтов – является семья. Состояние каждой семьи отражает состояние общества, показывает степень развитости государства, а также уровень социально-культурного, духовно – нравственного развития всего человечества.

Семья – целостная система, при этом способная трансформироваться, саморегулироваться, именно в этом заключается основа ее нормального функционирования; важной особенностью семьи является ее открытость, т.е. способность взаимодействовать с другими социальными системами: образовательными организациями, соседями, медицинскими учреждениями и т.д. [4].

Семья как социальный институт выполняет важные функции, такие как репродуктивная, досуговая, воспитательная, эмоционально-психологическая и многие другие. При этом семья как «живой» элемент общества имеет следующие сложности:

– большое количество разрыва отношений (разводы), при этом нарушается воспитательная функция, что приводит к тому, что современные брачные отношения не соответствуют основным потребностям общества;

– производственный, технический и социальный прогресс привели к появлению противоречий между профессиональными и традиционными семейными мужскими и женскими ролями, что снижает сплоченность семьи как социального института;

– традиционные брачные отношения потеряли свою привлекательность для молодежи [2, 3].

Изменения в обществе привели к появлению большого количества нетипичных семей:

– материнские, в которых женщины решают родить ребенка вне брака или серьезных отношений;

– неполные - этот вид образуется в результате развода;

– молодежные, в которых партнеры живут вместе, но не оформляют свой союз;

– сожителство, при котором мужчина и женщина имеют общего ребенка, но не оформляют свой союз;

– такие браки где супруги вместе живут, владеют имуществом и ведут хозяйство раздельно [2, 3].

Также широко распространены семьи только с одним ребенком, одиночки, отказывающиеся от любых отношений, пробные браки, гостевые браки.

В Российской Федерации, по данным Росстата, число неполных семей выросло до 30 процентов, всего же их насчитывается 6,2 миллиона. Также следует отметить, что в нашей стране 5,6 миллиона матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек. При этом около 9,5 тысячи одиноких родителей самостоятельно воспитывают пять и более детей [2].

Проведенные многочисленные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что воспитание ребенка в неполной семье оказывает неблагоприятное влияние на становление его личности.

Детские психиатры считают, что в семьях где отсутствует один из родителей часто встречаются поведенческие нарушения, а также проблемы с психическим здоровьем. В качестве негативного примера воспитания в неполной семье могут служить заключения, сделанные врачами относительно воспитания мальчиков, у которых достоверно чаще встречаются капризность и отрицательные явления в поведении, беспричинное упрямство и негативизм, тики.

Исследователями в области психологии установлено, что дети из неполных семей пассивны, не стремятся к положительной оценке своих умений. Подобное поведение относится к социально нежелательным, так как может привести к отказу от всяких попыток добиваться успеха в учебной, спортивной и других видах деятельности.

В связи с вышеуказанными проблемами ведущей задачей специалистов в области семьи и детства становится следующая: найти оптимальные способы

оказания содействия неполной семье через поиск положительных ресурсов данной семьи. Например, такое сопровождение могут оказывать дошкольные образовательные организации (далее ДОО) [1].

Для решения поставленной задачи нами был разработан комплекс мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению неполных семей в условиях ДОО.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целенаправленная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются психологические и педагогические условия для успешного развития каждого ребенка в дошкольной среде [4].

В рамках нашего исследования мы обратились к рассмотрению психолого-педагогического сопровождения через комплекс мероприятий, направленных на поддержание неполной семьи в правах и обязанностях; на создание благоприятной обстановки внутри семьи; на гармонизацию детско-родительских отношений. Также комплекс мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению направлен на восстановление воспитательного потенциала неполных семей; профессиональную реализацию каждой личности неполной семьи; организацию эффективного ведения домашнего хозяйства, оптимального распределения семейного бюджета; в организации семейного отдыха.

Основные функции комплекса мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению неполных семей в условиях дошкольной образовательной организации заключаются в следующем:

1. Аналитико-информационная функция, которая предполагает сбор и анализ информации социально-демографического характера о семье.
2. Бытовая функция, которая заключается в решении ряда бытовых вопросов, в психолого-педагогической подготовке и адаптации неполных семей, осуществлении психолого-педагогической помощи и поддержке.
3. Психолого-профилактическая функция, которая заключается в психологическом оздоровлении неполной семьи, в современном выявлении и оказании педагогической, правовой, психологической помощи неполным семьям.

Данный комплекс мероприятий основывается на теории межличностного взаимодействия в семье, внутрисемейном общении; на особенностях индивидуального и личностного развития ребенка в условиях неполной семьи; на выборе конкретных методов личностной и внутрисемейной диагностики.

Комплекс мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению неполных семей основывается на следующих принципах:

1. Принцип ответственности, предполагающий, что каждый сотрудник детского сада ответственен за последствия своего влияния на личность.
2. Принцип компетенции: каждый специалист решает проблему только в рамках своей компетенции.
3. Принцип конфиденциальности, предполагающий сохранения тайны полученной информации.

В проведении данного комплекса мероприятий принимают участие представители ДОО, а именно: заведующий дошкольным учреждением, психолог, старший воспитатель. У каждого специалиста свои цели и задачи в психолого-педагогическом сопровождении неполной семьи. Описание мероприятий, зоны ответственности специалистов и примерный перечень тем мы представили в таблице.

Таблица – Комплекс мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению неполных семей в условиях ДОО

№	Форма и тематика мероприятий сопровождения	Субъект реализации мероприятия	Цель мероприятия
1	Консультация «Вы и общество»	Старший воспитатель и заведующий детского сада	Осуществить правовое просвещение неполной семьи: о правах и обязанностях.
2	Библиотечная выставка «Влияние неполной семьи на воспитание детей»	Старший воспитатель	Сформировать понимание родителя о последствиях воспитания ребенка в неполной семье
3	Консультация «Социальные гарантии неполной семьи»	Старший воспитатель и заведующий учреждения	Раскрыть сущность социальных гарантий неполной семьи, их доступность и необходимость
4	Консультация «Семейные отношения»	Старший воспитатель, психолог	Содействовать гармонизации семейных отношений в неполной семье
5	Психолого-педагогическое консультирование «Мы и наши дети»	Старший воспитатель психолог, заведующий учреждения	Содействовать восстановлению воспитательного потенциала неполной семьи как гаранта гармоничного развития личности ребенка
6	Беседа с детьми «Семья и работа»	Старший воспитатель	Формировать дошкольника понимание того, что работать взрослым нужно, а детям нужно помогать взрослым
7	Консультирование «Мы и наш дом»	Старший воспитатель	Раскрыть необходимость сохранения чистоты в доме, приучение детей к чистоплотности, рассказать об оптимальном распределении семейного бюджета
8	Тренинг «Мы и наше свободное время»	Психолог, старший воспитатель	Раскрыть необходимость организации семейного отдыха и детского отдыха

Таким образом, нами обозначена актуальность и важность такой социальной проблемы как воспитание ребенка дошкольного возраста в неполной семье. Мы предложили один из возможных подходов сопровождения неполной семьи, воспитывающей дошкольника, посредством психолого-педагогической помощи со стороны специалистов дошкольной образовательной организации. На наш взгляд, заявленная проблема требует дальнейших научных изысканий.

Список используемых источников и литературы

1. Левшина Н.И. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования / Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С.4-11.

2. Слуцкий В.М. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие для вузов / В.М. Слуцкий. М, Гардарики, 2017.

3. Целуйко В.М. Неполная семья: психологические и социально-правовые особенности; формы и методы психологической и социальной работы / В.М. Целуйко. Волгоград, 2015.

4. Юревич С.Н. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи: учебное пособие для академического бакалавриата / С.Н. Юревич, Л.Н. Санникова, Н.И. Левшина; под ред. С.Н. Юревич. Москва: Юрайт, 2019. 181 с. – (Университеты России)

© Л.Н. Санникова, З.С. Мухамедьярова 2020-10

СЕКЦИЯ
"ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ"

Руководитель - доцент, канд. филос. наук В.А. Чернобровкин

УДК 378

**Л.И. Антропова,
Н.В. Дёрина,
Т.Ю. Залавина,
Е.А. Гасаненко**

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

**ИННОВАЦИОННЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В
ЭКООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

***Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные вопросы здоровьесберегающих технологий в рамках экообразовательной среды технического вуза. Обосновывается идея о том, что учёные и преподаватели принимают новый вызов высшей школы о сохранении студенческого здоровья и необходимости поиска путей его оптимизации. Дается подробный анализ теоретических работ, раскрывающих концепции образовательной среды, экообразовательной среды и её структуры. Обосновывается необходимость внедрения инновационных способов реализации учебного процесса в техническом вузе в условиях смены образовательной парадигмы. Особое внимание авторов направлено на такие технологии, как организационно-педагогические и учебно-воспитательные технологии, являющиеся одним из базовых компонентов экосреды технического вуза.*

***Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, экообразовательная среда, технический вуз, учебный процесс.*

**L.I. Antropova,
N.V. Dyorina,
T.Yu. Zalavina,
E.A. Gasanenko**

INNOVATIVE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE ECO-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

***Abstract.** The article discusses current issues of health-saving technologies in the framework of the eco-educational environment of a technical university. The idea that scientists and teachers accept the new challenge of higher education about maintaining student health and the need to find ways to optimize it is discussed. A detailed analysis of theoretical works revealing the concepts of the educational environment, eco-educational environment and its structure is given. The article proves the need to introduce innovative ways of implementing in a technical university in the context of a change in the educational paradigm. The authors pay special attention to such technologies as organizational-pedagogical and educational technologies, which are one of the basic components of the eco-environment of a technical university.*

***Keywords:** health-saving technologies, the eco-educational environment, a technical university, the educational process.*

Современное российское общество в условиях смены педагогической парадигмы, обусловленной цифровизацией образовательной среды, ставит перед высшей школой актуальные проблемы по формированию новых образовательных технологий. Запрос социума на будущих успешных специалистов сводится не только к овладению ими профессиональными навыками, знаниями и умениями, но и к владению общекультурными компетенциями, способностью качественно и нестандартно выполнять свои профессиональные задачи. Решение поставленных проблем требует поиска наиболее эффективных стратегий и технологий обучения, направленных на сохранение баланса между экологией и образованием, на обеспечение студентов инструментами использования и интегрирования своих знаний, которые зависят от путей создания устойчивой экологической среды в техническом вузе.

Целями настоящей статьи являются уточнение концептуально-терминологического аппарата исследования и теоретическое обоснование подхода к созданию экообразовательного пространства в техническом вузе на основе здоровьесберегающих технологий средствами иностранного языка.

Под образовательной средой, соответственно, мы понимаем систему специально созданных условий, в которых осуществляется организованный образовательный процесс, направленный на передачу и освоение социально-культурного опыта, а также формирование способности к его обогащению.

В связи с ростом потребности в специалистах высшее образование выступает гарантом формирования социально-экономического, культурологического и экологически безопасного развития студента технического вуза [6, с.52; 8, с.263; 12, с.65; 21, с.48; 22]. Продуктивным решением данного вопроса, с нашей точки зрения, является созданная образовательная среда, которая способствует эффективному развитию будущего специалиста и поиску новых знаний и умений в рамках образовательного процесса. Для плодотворного развития личности студента технического вуза необходима поэтому, иная инновационная платформа, которая формирует полноценную, здоровую личность, способную адекватно оценивать себя как важную единицу социума и свое место в профессиональном сообществе.

Доказано, что инновационное образовательное пространство, базируется на научных теоретических и практических исследованиях и представляет собой гармоничную экосистему, которая даёт возможность студенту технического вуза вести научную деятельность, развивать мировоззренческую позицию, свои профессиональные навыки и способности в течение всего процесса обучения [4, с.10; 9, с.19; 13, с.25; 18, с.39; 19, с.646; 20, с.147].

Как известно, феномен образовательной экологии возник из экологического изучения поведения человека, открытого американскими учеными в 1966 году, которыми и была сформулирована концепция «экологии высшего образования» [16, с.171]. Особое значение имеют те работы, в которых образовательный процесс представлен как органичная, сложная, единая экосистема, все компоненты которой органически связаны между собой. Данная концепция привела к возникновению нового понятия «экологическая образовательная среда», понимаемая как процесс взаимодействия образовательных учреждений и широких общественных структур [16, с.172].

Обобщая основные положения авторов, высшая школа понимает под экологической образовательной средой весь комплекс условий, методов и технологий формирования и развития экологической, то есть здоровой культуры личности студента. Процесс воспитания и развития студента технического вуза определяется социальными, общекультурными условиями взаимодействия, предметно-пространственной средой, способами межличностного общения, инновационными методами и технологиями. Подчеркивается, что формирование экологической образовательной среды непосредственно связано с фактом понимания того, что образовательная экосистема является дискретной единицей образовательной экологии, включающей систему образования, здоровьесберегающие ресурсы, природные и социальные экосистемы в определенном социально-пространственном диапазоне.

В рамках экологической образовательной среды технического вуза основное содержание учебного процесса заключается в получении студентами необходимых знаний, их углубленном изучении, приобретении профессиональных навыков, поиске путей решения поставленных исследовательских задач в среде, способствующей формированию здоровой, успешной личности студента [1, с.151; 2, с.10; 3; 21, с.47].

Рассмотрев понятие экологической образовательной среды технического вуза, мы вслед за учёными [4; 7, с.82; 9; 10; 11; 14; 15], выделяем значимые для нашего исследования стратегии развития учебного процесса. В первую очередь, они связаны с обращением ученых и педагогов к сущности понятия экообразовательных технологий и к тезису о том, что включение новых технологий в образовательный процесс технического вуза является основой здоровьесберегающего образовательного пространства.

Таким образом, целью вуза является всестороннее развитие студента с сохранением баланса между психологическим и физическим здоровьем, чему способствует формирование у студентов осмысленного отношения к своему здоровью, то есть культуры здоровья.

Здоровьесберегающие образовательные технологии, согласно [5; 7, с. 82; 11; 14; 15], есть комплекс приемов и методов педагогической работы, дополняющий традиционные образовательные и воспитательные технологии и интегрирующий инновационные признаки здоровьесбережения. В этой связи, признак здоровьесбережения включён в качественную характеристику различных образовательных технологий, демонстрирующих пути реализации задачи сохранения здоровья студентов и преподавателей [7, с.83].

Среди заслуживающих внимание здоровьесберегающих образовательных технологий особая роль отводится организационно-педагогическим технологиям, которые определяют структуру учебного процесса и способствуют предотвращению состояния переутомления обучающихся, а также учебно-воспитательным технологиям, которые представлены в программах по обучению студентов правильной заботе о своем здоровье, формированию культуры здоровья, мотивации ведения здорового образа жизни и предупреждению вредных привычек [17].

Для успешной реализации здоровьесберегающих технологий дисциплина «Иностранный язык» выполняет свою немаловажную и значимую роль. Она даёт преподавателю возможность органично раскрывать принципы здоровьесбережения – здоровый образ жизни, предупреждение вредных привычек, правильная организация режима труда и отдыха, здоровое питание, спорт, профилактика болезней – на занятиях по иностранному языку. Одним из основных направлений здоровьесбережения – это создание преподавателем здорового психологического климата на занятиях, повышение интереса к изучаемой дисциплине, определение объёма и коэффициента сложности учебного материала, домашних упражнений с целью предотвращения перегрузок.

Накопленный педагогический опыт преподавателя рекомендует ряд практических указаний по реализации здоровьесберегающих образовательных технологий и позволяет констатировать, что на занятиях по иностранному языку, особенно со студентами 1 курса в период их адаптации к учебному процессу в вузе, необходимо использование игровых моментов (урок-викторина, урок-соревнование), фонетической зарядки, динамических пауз на иностранном языке [5]. Сюда можно отнести минутки релаксации (например:

Ferme les yeux! Respire calmement, la bouche fermée. Imagine que le bout de ton nez est un crayon. Dessine lentement des O de plus en plus grands. Écris mentalement ton nom à l'intérieur de ce O. Imagine que tu l'as écrit avec un crayon rouge, puis bleu, puis vert.), физкультминутка (например: Eins, zwei, drei, vier/ Alle, alle turnen wir.; Die Arme, die Hände, die Füße und Bein Wir müssen sie üben, um kräftig zu sein. Punkt, Punkt, Komma, Strich – Fertig ist nun das Gesicht. Körper, Arme, Beine dran – Fertig ist der Hampelmann. Hände, Füße und ein Hut. Ist der Hampelmann nicht gut?) [15].

Следовательно, необходимыми элементами здоровьесберегающих технологий на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» являются смена видов учебно-познавательной деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) и чередование видов активности (интеллектуальной, эмоциональной, двигательной). Использование простых и доступных здоровьесберегающих технологий и их интеграция в образовательный процесс технического вуза имеет первостепенное значение для адаптации студентов в образовательный процесс без ущерба здоровью и является необходимым условием правильного функционирования экосистемы технического университета.

Список используемых источников и литературы

1. Антропова Л.И., Залавина Т.Ю., Дёрина Н.В. Особенности развития профессиональной иноязычной компетентности студентов: когнитивно-эмоциональный компонент исследования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 150-152.
2. Антропова Л.И., Залавина Т.Ю., Тулупова О.В. Иноязычная профессиональная компетентность аспирантов технического вуза: структура и содержание // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 8. С. 9-23.
3. Антропова Л.И., Залавина Т.Ю., Дёрина Н.В. Перевод как вид профессиональной коммуникативной деятельности Практикум по переводу научно-технических текстов на английском, немецком и французском языках для студентов вузов. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.
4. Высшее профессионально-экологическое образование студентов в области экологического менеджмента и аудита: компетентностный формат: коллективная монография / Под ред. Г.С. Камериловой, М.А. Картавых. – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 240 с.
5. Гараева Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании: учебное пособие / Е.А. Гараева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 175 с.
6. Гасаненко Е.А., Смирнов А.С. Формирование коммуникативно-активной личности при реализации социокультурного подхода в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2012. Т. 2. № 70. С. 51-54.

7. Голобородько Н.В. Здоровьесберегающие технологии в образовании // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лайм, 2013. – С.82-85.
8. Дубских А.И. Проблемы современного инклюзивного образования // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: сб. материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. 2019. С. 262-265.
9. Мамедов Н.М. Основания экологического образования / Н.М. Мамедов // Философия экологического образования / гл. ред. И.К. Лисеев. — М., 2001. — 390 с.
10. Моисеев, Н. Н. Экология и образование / Н. Н. Моисеев. – М.: ЮНИСА, 1996. – 192 с.
11. Новосёлова Г.А., Фоменко Е.Г., Колькина Е.А. здоровьесберегающие образовательные технологии в современном вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5. – Режим доступа: URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29185> (дата обращения: 12.05.2020).
12. Пикалова Е.А., Савва Л.И., Гасаненко Е.А. Овладение студентами вуза средствами автодидактики профессионального имиджпроектирования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 64-69.
13. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.
14. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе - М.: АПК и ПРО, 2002. — 121 с.
15. Федотьева Т.А. Использование современных здоровьесберегающих технологий на уроках немецкого и французского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/10/06/ispolzovanie-zdorovesberegayushchih-tehnologii> (дата обращения: 12.05.2020).
16. Эшби У.Р. Несколько замечаний // Общая теория систем. М.: Мир, 1966. С. 171-178.
17. Яловенко М.М. Организационно-педагогические условия управления процессом валеологизации образования на муниципальном уровне: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. М. Яловенко; Балт. гос. акад. рыбо-промысл. флота. - Калининград, 2002. - 15 с.
18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
19. Arpentieva M.R., Geraskina P.B., Lavrinenko S.V., Zalavina T.Yu., Kamenskaya E.N., Tashcheva A.I. Directions of Psychological Research of Academic Session. Astra Salvensis. 2018. Т. 6. № S2. С. 646-662.
20. Bogomolova E.A., Gorelova I.V., Menshikov P.V., Zalavina T.Yu., Arpentieva M.R. The Ability to Learn and Ability to Teach: Learning and Teaching

Styles. Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018) electronic edition. – 2018, 146-153.

21. Butova A.V., Dubskikh A.I., Kisel O.V., Chigintseva E.G. Electronic educational environment Moodle in English language training // Arab World English Journal. 2019. Vol. 10. (1). P. 47-55.

22. Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Gasanenko E.A. Historical background of origin and formation of an image concept in social and humanitarian sciences // Criar Educação. 2016. T. 6. № 1.

© Л.И. Антропова, Н.В. Дёрина, Т.Ю. Залавина, Е.А. Гасаненко, 2020-10

**МЕСТО И РОЛЬ АРТ-ТЕРАПИИ
В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем – поиск наиболее эффективных педагогических технологий для помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В качестве эффективной педагогической технологии описывается Арт-терапия. Процесс становления арт – терапии, значение, особенности применения арт – терапии в коррекционно – развивающей работе, функции рассматриваются авторами в данной статье.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно – развивающая работа, арт-терапия, индивидуальные особенности детей.

Yu.A. Baranova,
I.A. Kuvshinova

**PLACE AND ROLE OF ART – THERAPY
IN CORRECTIVE - DEVELOPING WORK
WITH CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES**

Abstract. The article discusses one of the urgent problems - the search for the most effective pedagogical technologies to help children with disabilities. Art therapy is described as an effective pedagogical technology. The process of formation of art - therapy, the meaning, features of the use of art - therapy in correctional - developmental work, functions are considered by the authors in this article.

Keywords: children with disabilities, correctional and developmental work, art therapy, individual characteristics of children.

Поиск наиболее эффективных педагогических технологий для помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – одна из актуальных проблем педагогики на сегодняшний день.

Одной из специализированных форм психиатрии, основанной на изобразительном искусстве и творческой деятельности, является Арт-терапия.

Данное направление возникло в 30 – годы прошлого столетия. Изначально терапия была создана с целью устранения или коррекции эмоционально – личностных проблем у детей, а позже стала применяться в качестве средства для развития межличностных коммуникаций. З. Фрейд и К. Юнг, в контексте их идей возникла Арт-терапия, предполагали, что посредством творчества люди смогут выразить свои скрытые переживания, а затем и избавиться от них.

Арт-терапия имеет древнее происхождение. В определенном смысле ее прототипом являются различные виды сакрального искусства, нередко используемого с лечебной целью и включающего в себя суггестивно-магический, дидактический, эстетический и иные компоненты терапевтического воздействия. Утратив атрибуты сакральности в эпоху господства ньютоно-картезианской научной парадигмы, так называемая терапия впечатлениями или терапия занятостью через различные формы творческой активности пациентов была довольно популярной разновидностью гуманной клинической психотерапии еще до середины прошлого века. Однако в последующем, в связи с дифференциацией психотерапевтических подходов, она была оттеснена на задний план.

Термин Арт-терапия ввел в употребление в 1938 г. английский врач и художник Адриан Хилл (1895 г. – 1977 г.) [2]. Новый рост интереса к терапии творчеством, в частности, к арт-терапии, отмечается примерно с середины XX века, когда она стала все более широко использоваться в качестве разновидности терапии занятостью преимущественно в психиатрических и общесоматических госпиталях. За исключением отдельных случаев, она рассматривалась как фактор вторичной психопрофилактики и психотерапии, позволяющий преодолевать последствия социальной изоляции больных. При этом Арт-терапия находилась под большим влиянием биомедицинских представлений. Специалисты, проводящие арт-терапевтическую работу такого рода, как правило, не имели серьезной академической подготовки и были неспособны играть какую – либо активную роль в лечении больных. Их основная задача заключалась в том, чтобы предоставить больным возможность относительно свободно заниматься простейшими видами изобразительной деятельности, в процессе которой они могли бы отвлекаться от связанных с болезнью отрицательных переживаний [5].

В последние два – три десятилетия арт-терапия, синтезировав в себе достижения большинства психотерапевтических подходов, начинает оформляться в самостоятельный метод с собственной методологией и разнообразным, высокодифференцированным инструментарием. Хотя накопление и обобщение эмпирических данных, связанных с арт – терапией, несколько опережает развитие ее теории, применение некоторых теоретических представлений способствовало выходу арт-терапии на уровень самостоятельного психотерапевтического метода.

В настоящее время арт-терапия понимается в нескольких значениях: совокупность нескольких видов искусства, применяемых для лечения и коррекции различных нарушений; психологический метод; направление в

психотерапевтической и психокоррекционной практике; комплекс арт – терапевтических методов [2].

На сегодняшний день данный вид терапии чаще включается специалистами в коррекционно – развивающую работу в образовательных учреждениях для детей с различными вариантами нарушения в развитии и позволяет получить положительный результат от проведенной работы [1].

Арт-терапия – это такой вариативный метод, который можно адаптировать под любую возрастную категорию и потребности группы детей.

Положительными сторонами арт-терапии является то, что она не требует от детей таланта к изобразительной деятельности; ребенок может более точно выразить свои переживания, иногда даже дети делают это неосознанно; предполагает психологически комфортную обстановку, атмосферу терпимости, доверия, дружелюбия, внимательности к внутреннему миру малыша; вызывает у воспитанника положительные эмоции; позволяет преодолеть детскую апатию и безынициативность; формирует более активную жизненную позицию; способствует мобилизации творческого потенциала; раскрывает внутренние механизмы саморегуляции ребенка [6].

Главным достоинством арт-терапии является возможность более детально изучить поведение ребенка, его темперамент, психологические особенности, а также составить для специалистов полную картину состояния малыша, выявить его страхи и переживания, особые эмоциональные потребности.

Терапия может применяться не только как индивидуальный подход, но и как групповой. Применение групповой психотерапии позволит более эффективно восстановить нарушенные личностные отношения и корректировать их путем воздействия на основные компоненты коммуникации (познавательная, эмоциональная и поведенческая сфера).

Групповая психотерапия больше, по сравнению с другими методами, способна восстановить систему взаимоотношений ребенка – инвалида с микросоциальным окружением, привести ценностные ориентации к соответствию с образом жизни. То есть групповая терапия решает те задачи социализации ребенка, без которых невозможна или сомнительна успешная адаптация ребенка с ОВЗ в обществе [3].

Арт-терапия предполагает применение различных средств: рисунки, графика, живопись, дизайн, витраж, поделки из природных материалов, скульптура и многое другое. Все используемые материалы должны быть направлены на активизацию внутригруппового общения для подробного выражения участниками группы своих внутренних переживаний, проблем, противоречий, а также на творческое развитие детей [4].

Из литературы про арт-терапию следует, что она включает в себя множество самых разнообразных форм и методов: изотерапия (включает в себя виды изобразительного искусства); музыкотерапия (лечение музыкой, пением, танцами и т.д.); библиотерапия (лечение книгой); драматерапия (включает в себя элементы музыки, изобразительного искусства и танца); эстетотерапия (психотерапия с помощью художественной формы и эстетических чувств); маскотерапия (работа с куклами и марионетками); сказкотерапия

(использование терапевтической силы сказок); песочная терапия (посредством работы с песком) как эффективный способ коррекции и развития творчества у дошкольников [6, с.298].

Арт-терапия включает в себя несколько функций: культурологическая, образовательная, развивающая, воспитательная, коррекционная.

При проведении коррекционно – развивающей работы с применением арт – терапии следует учитывать психофизиологические особенности воспитанника. У каждого малыша свой темп выполнения работы, нельзя торопить детей и требовать одновременного выполнения заданий. Особенно внимательным нужно быть с детьми, испытывающими трудности с выражением своего эмоционального состояния, в этом случае Арт-терапия будет иметь особую ценность.

Таким образом, Арт-терапия – это универсальный способ оказания помощи детям с ОВЗ, поскольку включает в себя множество форм и методов. Данный вид терапии дает возможность специалистам, проводящим коррекционно – развивающую работу, подобрать метод работы с учетом всех индивидуальных особенностей воспитанника.

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 // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 1. – С. 305-307.

2. Вальдес Одриосола Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности: Методическое пособие. - М.: Владос, 2005.-82 с.

3. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 85-88.

4. Линькова М.В. Методы арт-терапии в начальном музыкальном образовании (из опыта преподавания в ДШИ) // 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. 299-307.

5. 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.

6. 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: 25.09.2020).

7. 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.

© Ю.А. Баранова, И.А. Кувшинова, 2020-10

С.А. Державин,
М.А. Овсянникова

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики»,
г. Санкт-Петербург

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ИТ-ПЛАТФОРМЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Аннотация. Пандемия коронавируса сильно повлияла на жизнь человечества, в частности на университетскую среду. Многие университеты перешли на существующие ИТ-сервисы, которые позволяют дистанционно вести занятия. Команда из НИУ ВШЭ СПб занимается разработкой инновационной платформы, которая позволит снизить нагрузку преподавателей, предлагая пройти онлайн-обучение согласно разработанной алгоритмами платформы индивидуальной карьерной траектории. В данной статье будет разобран процесс трансформации образовательного процесса студентов.

Ключевые слова: пандемия коронавируса, Россия, трансформация, образование, университеты.

S.A. Derzhavin,
M.A. Ovsyannikova

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS BY CREATING AN INNOVATIVE IT PLATFORM IN THE CONDITIONS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Annotation. The coronavirus pandemic has greatly affected the life of humanity, in particular the university environment. Many universities have switched to existing IT services that allow remote teaching. A team from the Higher School of Economics, St. Petersburg is developing an innovative platform that will reduce the workload of teachers by offering online training in accordance with the platform developed by algorithms for an individual career path. This article will analyze the process of transformation of the educational process of students.

Key words: coronavirus pandemic, Russia, transformation, education, universities.

В начале 2020 года студенты каждое утро торопились в университеты на занятия. На лекциях проходили новый материал, перенимая его лично от преподавателя, на семинарах учились применять знания на практике. Сейчас

около университетов не встречаются студенты, аудитории пусты, библиотеки закрыты. Всему причина — эпидемиологическая ситуация не только в стране, но и в мире. Коронавирус поставил образовательную систему в очень тяжелое положение. Многие университеты были не готовы к дистанционному обучению. Валерий Фальков, министр науки и высшего образования РФ, разделил все вузы на три категории:

1) вузы, которые хорошо адаптировались к данным условиям ввиду того, что у них был опыт работы через онлайн-платформы (приблизительно 70-100 вузов);

2) вузы, которым в целом удастся организовать дистанционное образование с теми или иными элементами заочного обучения;

3) вузы, в которых в меньшей степени реализуются дистанционные технологии и в большей степени заочный формат обучения, когда преподаватели высылают задания, а затем студенты отправляют выполненные работы на проверку.

В мае 2020 года Минобрнауки провело опрос среди преподавателей вузов России, результаты которого выявили основную проблему в вузах и школах в связи с переходом на онлайн-обучение – это отсутствие достаточного оснащения преподавателей оборудованием [2]. У сотрудников отсутствует необходимая техника, а школы не могут предоставить ее всему педагогическому составу. У 34% преподавателей дома нет места для комфортного ведения занятий. В опросе акцентируется внимание на двух проблемах, которые есть в вузах: коммуникативная и организационная. Первая заключается в том, что преподавателям тяжело поддерживать связь с аудиторией на расстоянии, а вторая – у студентов в связи с получением большей свободы пропадает мотивация к обучению.

Лаборатория медиакоммуникации в образовании НИУ ВШЭ опубликовала в апреле 2020 года исследование, объектом которого стали преподаватели школ России [3]. В статье с результатами исследования уделяется большое внимание двум проблемам в школах: отсутствие хорошего интернета у преподавателей дома и в школе, и невозможность преподавания некоторых предметов. Первая проблема состоит в том, что как у учителей, так и у учеников, зачастую может быть низкая скорость интернета, из-за чего возникают сложности с проведением уроков. Вторая же проблема, касается таких предметов, как ИЗО, музыка и физкультура. Учителя отмечают отсутствие платформ для реализации их предметов и невозможность их проведения дистанционно.

В опубликованном исследовании представлен график популярности платформ, используемых в школах в разных регионах (см. рисунок 1). Также на рисунке 2 представлена статистика посещения пользователями платформ среди городов с разной численностью населения.



Рисунок 1 – Наиболее используемые онлайн-сервисы в период дистанционного обучения по выбранным регионам



Рисунок 2 – Наиболее используемые онлайн-сервисы в период дистанционного обучения среди разных типов населенных пунктов

Среди университетов не был проведен подобный опрос. Однако можно опираться на рейтинг 2019 года [4].

Таблица 1 – Рейтинг образовательных онлайн-платформ по количеству пользователей

Место	Название	Страна	Число пользователей (млн)
1	Coursera	США	37.0
2	edX	США	18.0
3	XuetangX	Китай	14.0
4	Udacity	США	10.0
5	FutureLearn	Великобритания	8.7

Таблица 2 – Рейтинг образовательных онлайн-платформ по количеству доступных курсов

Место	Название	Страна	Количество доступных курсов
1	Coursera	США	3 100
2	edX	США	2 200
3	NPTEL	Индия	1 300
4	FutureLearn	Великобритания	1 100
5	Open Education	США	1 000
5	Alison	Ирландия	1 000

7 августа 2019 Class Central

Coursera является наиболее популярной платформой и на ней доступно большее количество курсов. В условиях пандемии огромное количество вузов, действительно, перешли на онлайн-обучение посредством прохождения курсов на платформе Coursera.

Также в топе самых посещаемых сайтов на май 2020 года можно отследить Учи.ру (7 место) и Coursera (10 место) [5].

Таблица 3 – Рейтинг мировых образовательных платформ в соответствии с количествами посещений сайтов

Rank	Website	Category	Change	Avg. Visit Duration	Pages / Visit	Bounce Rate
1	instructure.com	Science and Education > Education	=	00:11:50	9.34	17.62%
2	librus.pl	Science and Education > Education	+5	00:10:08	13.76	8.95%
3	eba.gov.tr	Science and Education > Education	+3	00:12:12	17.92	23.80%
4	blackboard.com	Science and Education > Education	-1	00:10:13	9.71	17.08%
5	udemy.com	Science and Education > Education	+3	00:12:25	6.73	33.89%
6	quizlet.com	Science and Education > Education	+3	00:09:07	5.06	45.32%
7	uchi.ru	Science and Education > Education	-5	00:19:22	21.24	21.81%
8	brainly.co.id	Science and Education > Education	-3	00:09:35	5.48	43.58%
9	edmodo.com	Science and Education > Education	+1	00:10:17	9.06	22.68%
10	coursera.org	Science and Education > Education	+6	00:15:00	10.01	31.05%
11	duolingo.com	Science and Education > Education	+1	00:15:09	8.50	31.81%
12	seesaw.me	Science and Education > Education	+5	00:12:43	9.47	21.40%

Как показал ранее проанализированный опрос, большая часть вузов была не готова к переходу на дистанционное обучение. Помимо технической неподготовленности проблема заключается в отсутствии опыта работы преподавателей в виртуальной среде. Однако вузы, которые все-таки смогли перейти на дистанционное обучение, пользуются такими сервисами как Zoom, Webinar, Skype, MS Teams. Данные сервисы позволяют проводить лекции и семинары в режиме онлайн. Студент может уточнять определенные моменты, задавать вопросы как в чате, так и используя голосовые возможности приложений. Например, в сервисе MS Teams студенты могут заходить в чат

дисциплины, получать задания и выполнять их, общаться со всеми преподавателями.

На данный момент появилось огромное множество образовательных приложений, которые обеспечивают взаимодействие между студентами и преподавателями. Однако в условиях пандемии необходима инновационная платформа не только для обучения, но и для поиска работы. Большинство студентов желает получать опыт работы, начиная уже с 1 курса. В этот период работодатели не могут позволить себе встречаться лично с предполагаемыми будущими сотрудниками. Особенно, если это студенты, так как не все вузы готовы к переходу на онлайн-обучение в течение длительного времени. Был поставлен еще один исследовательский вопрос: «Стоит ли работодателям отказаться от приема на работу студентов или все-таки найти альтернативу?» Как показали результаты опроса, все зависит от размера компании. Крупные компании нуждаются в новых сотрудниках независимо от эпидемиологической ситуации в мире. Средний бизнес практически не выразил особого желания в найме студентов, но зато им необходимы антикризисные специалисты, способные в эпоху неопределенности принимать нестандартные решения. Малый бизнес старается остаться на рынке, поэтому в приоритете не стоит вопрос найма новых сотрудников. С теоретической точки зрения работодателю невыгодно терять молодых и перспективных сотрудников, поэтому им тоже нужна альтернатива в виде платформы, которая позволит находить таких работников, не выходя из дома и не встречаясь с ними лично.

Суть инновационной платформы заключается в создании уникальной карьерной траектории. Командой НИУ ВШЭ СПб разрабатывается платформа, в которой каждый студент может подтвердить свои навыки и знания, подгружая все документы и сертификаты в свой личный кабинет. После этого сотрудники университета (в большей степени преподаватели и представители администрации) могут получить статистику об образовательной деятельности студентов.

Плюсы платформы заключаются в том, что:

- 1) нет необходимости очно общаться с работодателями, можно назначать встречу по контактам, которые указаны в личном кабинете. Затем, можно договориться о встрече в Skype или Zoom;
- 2) при возникновении желания узнать больше информации о соискателе, работодатель сможет ознакомиться со всеми представленными документами и дополнительными сведениями о достижениях.

Таким образом, существует ряд проблемы при переходе на дистанционное обучение: отсутствие определенных возможностей у вузов при предоставлении дистанционного образования; техническая неоснащенность мест для обучения дома и т.д.

В связи с переходом на дистанционное обучение многие вузы не успели подготовить онлайн-курсы или обеспечить быстрый переход на новый формат взаимодействия студентов и преподавателей. В связи с этим ведущие российские вузы предоставили доступ к своим образовательным платформам для всех студентов из других вузов. Однако существуют и другие решения.

Команда студентов из НИУ ВШЭ постаралась трансформировать учебный процесс посредством создания IT-платформы.

Дальнейшее исследование рассматриваемой темы должно выявить взаимосвязь учебных результатов от формы обучения (очное, дистанционное), а также проблематику, которая может возникнуть во время учебного процесса студентов, напрямую связанного с переходом на инновационные IT-платформы.

Таким образом, техническая неоснащенность рабочих мест дома стала одной из проблем при переходе на дистанционное обучение. В силу неподготовленности определенного количества вузов могло негативно отразиться на качестве предоставляемого обучения. Поэтому некоторые вузы предоставили доступ к своим образовательным платформам для всех студентов из других вузов. Команда студентов из НИУ ВШЭ постаралась трансформировать учебный процесс посредством создания IT-платформы. Дальнейшее исследование данной темы должно выявить взаимосвязь учебных результатов от формы обучения (очное, дистанционное), а также необходимо изучить проблематику, которая может возникнуть во время учебного процесса студентов, связанного с переходом на инновационные IT-платформы.

Список используемых источников и литературы

1. Новостной канал «РБК». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/16/04/2020/5e9854389a7947e2b194b667>
2. Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2603
3. Исследование лабораторией медиакоммуникаций НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://icef.hse.ru/data/2020/04/15/1556221517/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B8%CC%86.pdf>
4. Сайт рейтингового агентства «Raex». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://raex-a.ru/releases/2019/Aug26>
5. Сайт рейтингового агентства «SimilarWeb». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.similarweb.com/top-websites/category/science-and-education/education/>
6. Tagarov B.Zh. (2018) Osnovnye napravleniya razvitiya rynka onlayn-obrazovaniya v Rossii [The main trends of online education market development in Russia]. Kreativnaya ekonomika. 12. (8). –1201-1212. doi:10.18334/ce.12.8.39269

© С.А. Державин, М.А. Овсянникова, 2020-10

Н.А. Еременко,
Р.П. Гришкеева

ГБОУ «Школа 1788»,
г. Москва

Г.В. Тугулева

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ДОО В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье информационно-образовательная среда рассматривается как структурный элемент образовательного пространства дошкольного учреждения. Использование информационных ресурсов в образовательном пространстве ДОО позволит: образовательному учреждению стать открытой образовательной системой; повысит уровень профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования информационных ресурсов в образовательном пространстве; раскроет потенциал дистанционного образовательного пространства для дошкольников.

Ключевые слова: информационные ресурсы, дистанционное образование, образовательное пространство, дошкольная образовательная организация.

N.A. Eremenko,
R.P. Grishkeeva,
G.V. Tuguleva

POSSIBILITIES OF INFORMATION RESOURCES OF PRESCHOOL ORGANIZATION IN REMOTE EDUCATIONAL SPACE

Abstract. In the article, the information and educational environment is considered as a structural element of the educational space of a preschool institution. The use of information resources in the educational space of a preschool organization will allow: an educational institution to become an open educational system; increase the level of professional competence of teachers in the use of information resources in the educational space; will reveal the potential of remote educational space for preschoolers.

Keywords: information resources, distance education, educational space, preschool educational organization.

Информационная открытость образовательного учреждения одно из условий его взаимодействия с социумом. Приоритетным направлением использования информационных ресурсов в образовательном пространстве является создание системы дистанционного педагогического процесса. На сегодняшний день недостаточно разработаны и апробированы: методики использования информационных ресурсов в образовательном процессе ДОО; технология организации дистанционного образовательного пространства; систематизация компьютерных развивающих программ; единые программно-методические требования к компьютерным занятиям. Информационно-образовательную среду необходимо рассматривать как структурный элемент образовательного пространства ДОО. Для каждой образовательной организации должно быть организовано собственное информационное пространство. Основными направлениями информатизации дошкольного образования являются: создание информационно-образовательной среды; использование информационных ресурсов в образовательном процессе; развитие дистанционных услуг; повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования информационных ресурсов в образовательном пространстве.

Информационно–образовательная среда ДОО – открытая педагогическая система, включающая информационные образовательные ресурсы, современные информационно–коммуникационные средства и педагогические технологии. Правильное использование информационных ресурсов дает возможность каждому участнику образовательного процесса открыто владеть информационным пространством [1].

Информатизация дошкольного образования дала возможность педагогическому коллективу работать с инновационными методическими разработками: видео - мастер - классы, вебинары и т.п. Это способствует образовательному учреждению стать открытой образовательной системой. С помощью этого педагоги, родители и дошкольники могут взаимодействовать друг с другом с целью обучения и воспитания детей. Веб-сайт детского сада позволяет быстро получать информацию о деятельности ДОО, расписании занятий, мероприятиях и праздниках. Информационный ресурс сайта формируется в соответствии с деятельностью всех структурных подразделений ДОО, педагогических работников, воспитанников, родителей, деловых партнеров и прочих заинтересованных лиц, он является открытым и общедоступным [2].

Благодаря современным информационным ресурсам и информационно-коммуникационным технологиям рождаются возможности для профессионального развития педагогов. Сегодня, весьма актуально повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования информационных ресурсов в образовательном пространстве. Они должны уметь работать с ресурсами компьютера и в Интернете. Это необходимо для успешного пользования современными компьютерными технологиями, чтобы подготовить и провести образовательную деятельность с воспитанниками на новом высоком уровне. Некоторые ДОО на своей базе организуют и

проводят тематические педагогические часы, обучающие семинары, консультации. Большую популярность среди педагогов сада получила такая форма повышения квалификации как вебинары и дистанционное обучение.

Педагоги пользуются электронными учебниками, ищут интересующую их информацию в статьях коллег. Также в сети Интернет есть возможность производить обмен методиками обучения с коллегами с помощью отправки необходимой информации через электронную почту. Существует для этого также специальные форумы для педагогов. Через поисковые системы можно отыскать практически любой материал на различные темы по вопросам развития и обучения, и любые фотокарточки. Они необходимы для оформления стендов, группы. Детям будет интересно, что их стенд гораздо отличается от других групп. Также можно подобрать вспомогательную познавательную информацию.

Информационные ресурсы позволяют педагогам выполнять оформление групповой документации и отчетности, обмениваясь опытом и наработками друг с другом. Для увеличения наглядности в совместной деятельности при работе с детьми и даже родителями на родительских собраниях, можно использовать презентации. Демонстрационный набор слайдов обычно создают на компьютере, используя программу Power Point. Это сокращает время работы подготовки.

В сравнении с традиционными формами обучения дошкольников у компьютера есть ряд преимуществ. Начнем с того, что с помощью компьютерных технологий можно отобразить движения, звук, мультипликацию. Это способствует привлечению внимания детей и увеличивает интерес к изучаемому материалу. Благодаря такому виду занятий ребенок лучше усвоит материал, запомнит его и сможет изобразить. Ведь у дошкольников наглядно-образное мышление.

Среди педагогов дошкольных организации популярно использование мультимедийного сопровождения образовательного процесса, которое помогает объединить аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, музыка), заинтересовать произвольное внимание детей с помощью возможности демонстрации явлений и объектов в динамике.

В ДОО должна часто пополняться медиатека наглядных, демонстрационных электронных материалов к образовательной деятельности с дошкольниками. Презентации можно использовать на педагогических советах, семинарах, консультациях и других формах работы. У некоторых педагогов могут существовать собственные интернет – сайты, почти у всех электронные адреса.

Вся управленческая работа руководителя дошкольной образовательной организации связана с информацией и информационными процессами. Чтобы сократить время на сбор и обработку информации, нужно прибегнуть к использованию технических средств и компьютеров, чтобы повысить оперативность и качество принимаемых управленческих решений. Одним из приоритетных направлений использования информационных ресурсов в

образовательном пространстве ДОО является создание автоматизированной системы управления [3]. Чтобы организационно-управленческий процесс протекал успешно, надо создать компьютеризированные рабочие места заведующего ДОО, старшего воспитателя, воспитателей, секретаря, бухгалтера, психолога, медицинского работника.

К самым интересным и любимым компьютерным технологиям можно отнести слайд-шоу и видеофрагменты. Они помогают отобразить то, что для человека является затруднительным для наблюдения. Еще есть возможность создать такие жизненные ситуации, которые нельзя или сложно показать и увидеть в повседневной жизни. Представление любого обучающего материала на экране компьютера в игровой форме всегда будет вызывать у воспитанников интерес. Также ребенок может сам работать за компьютером, решая игровые обучающие задачи. При правильно разработанной программе можно развить стимул к познавательной активности ребенка. В процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может. Плюсом компьютера является неимение человеческого фактора. Также машина не сможет отругать ребенка за допущенные ошибки.

Правильное пользование современных образовательных ресурсов способствует развитию познавательного интереса дошкольников к поисковой исследовательской деятельности, включая и поиск в сети Интернет самостоятельно или вместе с родителями, увеличивает мотивацию детей к обучению, отображает реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке. Это помогает раскрыть способности ребенка и активизировать умственную деятельность.

Широкий спектр пользования информационно-коммуникационными технологиями в образовательном процессе позволяет создавать совместно с воспитанниками мультимедийные презентации.

Существует два вида занятий, с использованием информационных компьютерных технологий, которые могут быть реализованы дистанционно. К первым относят занятия с мультимедийной поддержкой. Используют компьютер, проектор и экран. Чтобы провести такой урок, необходимо удостовериться в наличии и работоспособности оборудования. С использованием мультимедийной презентации занятие приобретает наглядность, яркость и позволяет детям быть более внимательными и заинтересованными. Также задействованы различные каналы восприятия, что способствует информации остаться в памяти детей. Таким образом, занятия, проводимые с использованием мультимедиа, отличаются повышенной скоростью передачи информации, усвоением и развитием детей.

Ко второму виду занятий с использованием информационных компьютерных технологий относят те, которые проводятся с помощью игровых обучающих программ. На таком уроке каждый ученик работает со своим компьютером или планшетом. На таком занятии ребенок изучает материал самостоятельно, выполняет задания, а после проходит проверку в виде теста по данной теме. Компьютерные возможности способствуют увеличению объема

проходимого материала. Такие занятия вызывают интерес у учеников, развивают самостоятельность, переключают аудио восприятие на визуальное.

Чтобы организовать такие занятия, нужно иметь компьютерный класс, которые будет оснащен лицензионным программным обеспечением и соответствовать нормам СанПиН. При всем этом на сегодняшний день отсутствуют:

- методика использования ИКТ в образовательном процессе ДОО;
- систематизация компьютерных развивающих программ;
- единые программно-методические требования к компьютерным занятиям.

На этот вид деятельности нет регламентируемой специальной образовательной программы. Педагоги сами разрабатывают подходы и внедряют их в свою практику.

В наше время большинство работ написаны на тему различных аспектов развития. Но разработкой проектов на практике, которые рассматривают проблемы развития информационной образовательной среды организации, мало кто занимается. На самом деле педагогический процесс с использованием инновационных технологий очень важен для всех ДОО. Чтобы решить эту проблему, необходим новый подход, состоящий из информационно-образовательной среды образовательного учреждения как структурного элемента информационно-образовательного пространства в рамках проектировочной деятельности по построению информационного общества. В каждой образовательной организации должно быть собственное информационное пространство, соответствующее образовательной программе ДОО, которое может быть реализовано в дистанционном образовательном пространстве.

Список используемых источников и литературы

1. Вальдман И.А. Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом /Вальдман И.А. // Автореферат, Москва.2015г.

2. Еременко Н.А., Гришкеева Р.П., Тугулева Г.В. Веб-сайт как информационный ресурс дошкольной образовательной организации // Мир детства и образование: сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 295-299.

3. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А. Информационные ресурсы в образовательном пространстве ДОО // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. Ч. 1. С. 232-235.

© Н.А. Еременко, Р.П. Гришкеева, Г.В. Тугулева 2020-10

Детская школа искусств № 4,
г. Магнитогорск.

ЭЛЕМЕНТЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ДЕТСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье раскрываются возможности музыкотерапии в современном образовательном пространстве на примере практического опыта внедрения музыкально-терапевтических технологий на базе детской школы искусств, описываются некоторые аспекты реализации педагогического проекта «Музыкальные пазлы успеха», приводятся методические рекомендации к проведению музыкально-терапевтических игр и их внедрению в образовательный процесс.

Ключевые слова: музыкальная терапия, здоровьесберегающие технологии, метафорические ассоциативные карты, педагог-музыкант, физическое и эмоциональное здоровье учащихся.

M.V. Linkova

ELEMENTS OF MUSIC THERAPY FOR THE PREVENTION OF PSYCHOSOMATIC CHILD DISEASES IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS

Annotation. The article reveals the possibilities of music therapy in the modern educational space on the example of the practical experience of introducing music therapy technologies on the basis of the children's art school, describes some aspects of the implementation of the musical puzzles of success pedagogical project, provides guidelines for conducting musical therapeutic games and their implementation in educational process.

Keywords: music therapy, health-preserving technologies, metaphorical associative cards, teacher-musician, physical and emotional health of students.

Поиск новых педагогических технологий – одна из первостепенных задач современного музыкального образования. В целях поддержания и укрепления социального статуса профессии музыканта необходимо не только повышать качество обучения, но обогащать образовательный процесс и педагогические технологии новыми методами и актуальным содержанием.

Кроме того, последнее время особенно остро стоит вопрос поддержания здоровья школьников – увеличение образовательной нагрузки, в том числе с использованием электронных устройств, приводит к нарастанию количества психосоматических расстройств [7]. В сфере медицины актуальным считают разработку методик образовательных программ, усиливающих и дополняющих качественное медицинское наблюдение. Как пишут Торопова А.В. и Львова Т.В. [6, с.16], «В научном сообществе стал подниматься вопрос о создании условий для оптимального взаимодействия между здравоохранением, образованием, и социально-психологическими службами».

Исследователь Б.С. Рачина, характеризуя современных учащихся, выделила три объективных фактора, определяющих особенности современных школьников: социальных фактор, фактор ухудшения здоровья детей и научно-технический и информационных прогресс [5].

Так, учитывая социальный фактор, необходимо поддерживать определенный уровень заинтересованности и активности музыкальной деятельности учащихся в рамках обучения в музыкальной школе, что возможно через включение в образовательные программы и воспитательную деятельность особых блоков, позволяющих осваивать новые формы работы.

Фактор ухудшения показателей здоровья современных учащихся требует от педагога-музыканта особого внимания к вопросам эмоционально-психического здоровья детей. В данном русле целесообразно использовать терапевтические возможности музыкального искусства, о которых пишут Э.Б. Абдуллин, В.И. Петрушин, А.В. Торопова, включая в учебный процесс методики арт-терапии и музыкотерапии. Кроме того, современному педагогу-музыканту необходимо владеть навыками мотивации учащихся, методами разрешения конфликтных ситуаций, а в определенных моментах – грамотно поддержать и вдохновить своего ученика, что, несомненно, требует освоения ряда компетенций в области психологии детей и общей психологии (в частности, образовательного коучинга) [6].

Принимая во внимание научно-технический и информационный прогресс, нельзя избежать внедрения в образовательные программы музыкальной школы освоения цифровых и электронных музыкальных ресурсов, цифровых музыкальных программ. Относительно музыкально-теоретических дисциплин - возможно, внедрение электронных форматов рабочих тетрадей, создание плей-листов и т.д., что, в свою очередь, также требует от педагога-музыканта определенного уровня компетентности в области информационно-компьютерных технологий.

Учитывая вышеизложенное, мы работаем над реализацией педагогического проекта «Музыкальные пазлы успеха». Данный проект направлен на сочетание принципов музыкальной педагогики, психологии и музыкальной терапии.



Реализация принципов проекта позволяет представить деятельность музыкальной школы как важный компонент в системе здоровьесбережения ребенка. Ведь именно занятия в музыкальной школе служат благоприятной почвой для применения на практике таких методов музыкальной терапии, как:

- дыхательная гимнастика,
- музыкальная пластика для развития координации,
- слушательская музыкотерапия,
- музыкальные игры с метафорическими картами.



Так, **методы дыхательной гимнастики** подразумевают тренировку различных типов дыхания, которые реализуются через дыхательные упражнения, вокальные распевки и пение различных по характеру песен. Такие методы особенно актуальны в сезон простуд, ведь при респираторно-вирусных

заболеваниях у многих детей усугубляется пульмонологический профиль и дыхательная система нуждается в укреплении. Реализация данных методов возможно на дисциплинах «Сольфеджио», «Хор».



Музыкальная пластика включает две формы работы: **пластическое интонирование**, направленное на смягчение мышечного напряжения и **свободное дирижирование**, развивающее координацию движения рук и вокального интонирования. В целом, музыкально-пластическая деятельность помогает в реализации творческого потенциала и приобретении новых средств эмоциональной экспрессии [6, С.98-99]. Музыкально-пластические формы работы могут быть реализованы на всех предметах музыкально-теоретического цикла, а также на специальности (дисциплине исполнительской подготовки).

Слушательская музыкотерапия, или слушание музыки, является широко-распространенным музыкотерапевтическим приемом. В ряде исследований, как отмечают авторы статьи «Музыкально-деятельностная терапия как вспомогательный метод реабилитации детей с бронхиальной астмой» А.В. Торопова и Т.В. Львова, отмечаются данные о воздействии музыки на отдельные психические состояния и функции, как, например, повышение производительности, увеличение эффективности обучения, улучшение настроения, снижение психоэмоционального напряжения. В тоже время, при слушательской музыкотерапии всегда следует учитывать личностные качества слушателя, его темперамент, настроение, а также музыкальные особенности произведений – композиторский стиль, образное содержание. Реализуя образовательный процесс таких дисциплин как «Слушание музыки» и «Музыкальная литература», мы стараемся не только знакомить обучающихся с произведениями в рамках учебной программы, но также корректировать, дополнять репертуар и создавать особые условия для прослушивания музыки, что позволяет привнести в образовательный процесс изучения музыкальной классики терапевтические элементы [2, 3, 4].

Интересным методом работы, сочетающим в себе образовательные, музыкально-терапевтические и психологические элементы, являются разработанные **музыкальные игры с метафорическими картами**. Такие игры представляют собой метод терапии через творческое общение с искусством с целью поиска созвучного в различных произведениях культуры.

Метафорические ассоциативные карты (МАК) набирают всё большее признание в работе психологов и психотерапевтов. Работа с картами позволяет раскрыть внутренние ресурсы и высвободить заблокированные эмоции в результате обращения к глубинным образным ассоциациям. Разнообразные красочные изображения на картах позволяют создавать на их основе различные игры. Терапевтический эффект игр улучшается, если подключить не только образные, но и музыкальные ассоциации, добавляя к играм музыкальное сопровождение.



В работе педагога целесообразно применять МАК, рекомендуемые детскими психологами – это карты К. Крюгер, проиллюстрированные художником В. Кирдий (К. Крюгер, худ. В. Кирдий «Расправляя крылья»: метафорические карты для раскрытия внутренних ресурсов; «Я и все-все-все»: метафорические ассоциативные карты для детей и взрослых).

Проведение игр с МАК в учебном процессе музыкальной школы позволяют решить две задачи:

1) музыкально-педагогическую - способствуют обогащению слухового опыта учащихся, т.к. предполагают прослушивание различного музыкального материала;

2) терапевтическую - позволяют развивать эмоциональный интеллект, раскрывать внутренние ресурсы учащихся (не каждый ребёнок способен словами выразить свое душевное состояние; в этом плане зрительные образы,

изображенные на метафорических картах, помогут выразить эмоции через ассоциативный выбор тех или иных карт) [5, с. 300-306].

Введение форм работы с метафорическими картами в учебный процесс было экспериментальным. Но уже на первом занятии с использованием карт в 1-6 классах учащиеся живо откликнулись на эту идею, остались в восторге от игр и ярких картинок, завершая урок вопросами «А в следующий раз мы тоже поиграем?».

В результате работа с картами была введена на регулярной основе, что позволило выработать определённые алгоритмы работы с картами и подвести итоги. Варианты использования метафорических карт были сгруппированы в три игры.

Далее будут представлены методические рекомендации к проведению данных игр и внедрению их в образовательный процесс.

Посмотреть фрагменты уроков с использованием музыкальных игр с МАК можно в видео-приложении к проекту.

Игра «Сочини историю» (возраст игроков: 9-16 лет).

Данная игра рекомендована к применению после успешного освоения двух первых игр. В ней задействованы не только слуховое внимание и образное мышление, а подключается словесно-логическое мышление. Будет лучше, если ход данной игры вначале продемонстрирует сам педагог.

Цель игры: улавливать смену эмоционального содержания музыки и уметь отразить её через речевое воспроизведение образов.

Ход игры:

Перед учеником разложены карты с различными изображениями (5-10 штук). Педагог поочередно включает контрастные по образному содержанию музыкальные произведения (продолжительность звучания одного отрывка – от 1 до 3 минут). Задача ученика – не только подобрать подходящее звучащему отрывку изображение, но описать его словами, сложив единый сюжет.

Например, звучит грустная музыка. Ученик выбирает изображение сидящего за столом мальчика с угрюмым лицом, фантазирует: «Утро началось печально – за окном лил дождь и прогулка в такую погоду казалась невозможной. Придется весь день сидеть дома, за уроками или уборкой...». Спустя минуту музыка меняется на бодрую и активную – ученику необходимо отреагировать, перестроив сюжет в позитивное русло: «Тут внезапно раздался звонок в дверь – это курьер доставили долгожданную посылку, которую мы с мамой заказали еще месяц назад. В ней тот самый новый конструктор, о котором я так мечтал!» и т.д.

Игра «Проиллюстрируй музыку» (возраст игроков: 6-16 лет).

Цель игры:

Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, развитие навыка слышать эмоционально-образное содержание музыки, уметь соотнести его с изображенными на картах ситуациями.

Ход игры:

Перед учеником разложены карты с различными изображениями (5-10 штук). Педагог поочередно включает контрастные по образному содержанию

музыкальные произведения (например, медленное и печальное адажио, игривое и озорное скерцо и т.п.). Продолжительность звучания одного отрывка – от 10 до 30 секунд. За это время учащийся должен подобрать к каждому звучащему музыкальному отрывку подходящее по настроению изображение.



Игра «Звучащие картинки» (возраст игроков: 9-16 лет).

Рекомендуется вводить данную игру после освоения игры «Проиллюстрируй музыку» - она представляет как бы зеркальный вариант первой игры. Если в первом случае необходимо было подобрать подходящее изображение к звучащей музыке, то в данной игре необходимо самостоятельно «озвучить» изображения одним из предложенных способов.

Цель игры:

Развитие воображения, умение включать «внутреннюю музыку».

Ход игры:

Перед учеником разложены карты с различными изображениями (3-7 штук). Задача ученика – «озвучить» изображения любым из четырёх способов (на усмотрение педагога):

1 способ: подобрать к изображениям музыкальные произведения из предложенных педагогом.

2 способ: подобрать к каждому изображению музыкальное произведение из собственного репертуара.

3 способ: подобрать к изображениям музыкальные произведения самостоятельно, исходя из собственных слуховых предпочтений.

4 способ: сочинить самостоятельно музыкальные отрывки, выражающие содержание изображений.

Примечание: первый способ рекомендован детям младшего школьного возраста, второй и третий способы подойдут учащимся средних и старших классов (чем старше возраст учащегося, тем большее количество произведений имеет он в своем исполнительском и слушательском репертуаре, соответственно, легче будет производить процесс подбора произведений к

озвучиванию картин). Четвёртый способ может быть рекомендован для учащихся, увлекающихся композицией и сочинением музыки.

В завершении обобщим, что обозначенный в проекте подход к образовательному процессу музыкальной школы позволит не только реализовать образовательные профессиональные задачи формирования навыков музыканта, но также максимально раскрыть творческий потенциал учащихся и положительно влиять на их физическое и эмоциональное здоровье.

Работа проводится при поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта "Музыкально-терапевтические технологии в комплексной реабилитации пациентов детского возраста пульмонологического профиля" на базе Ассоциации музыкальных психологов и психотерапевтов.

Список используемых источников и литературы

1. Арт-терапия / Сост. и общ. редакция А.И. Копытина. – Санкт-Петербург: Питер, 2001 . – 315 с. : ил. – (Хрестоматия). – На рус. яз. (Дата обращения: 05.05.2020).

2. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М., 1989. – 302 с.

3. ВальдесОдриосола, Мария Сантьяговна. Арт-терапия в системе психолого-педагогического сопровождения детей с нормальным и нарушенным развитием [Электронный ресурс]: Методическое пособие / М. С. ВальдесОдриосола, В. Г. Колягина. – Электронные текстовые данные (4Mb) . – Москва: НКЦ Образование, 2020 . – 175 с. – (Специальная психология) . – Режим доступа : <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=29389> . - Для авторизованных пользователей МПГУ . – Библиография в конце разделов. – На рус. яз. - ISBN 978–5–4441–0243–5 . (Дата обращения: 05.05.2020).

4. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. [Пер. с нем. О. Гофман].- СПб., 2003. – 205 с.

5. Линькова М.В. Методы арт-терапии в начальном музыкальном образовании (из опыта преподавания в ДШИ) // 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. 299-307.

6. Торопова А. В., Львова Т. В. Музыкально-деятельностная терапия: Опыт музыканта в психологической реабилитации детей с психосоматическим профилем личности: Монография / А. В. Торопова, Т. В. Львова. – Москва: ООО «Ритм», 2018 . – 180 с.

7. Фалетрова О.М., Томчук С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся основной школы: методические рекомендации. Ярославль. 2010. – 30 с.

© М.В. Линькова, 2020-10

А.А. Пушкарева,
И.И. Сунагатуллина

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИМЕДИА В КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены информационно-коммуникативные технологии на основе мультимедиа как эффективные методы коррекционно-развивающей работы. Авторами изучен зарубежный и отечественный опыт использования данных инновационных методов в работе с детьми, имеющими отклонения в физическом и/или психическом развитии, представлены основные виды мультимедийных технологий и их преимущества.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, коррекционно-развивающая работа, информационно-коммуникативные технологии, мультимедиа.

A.A. Pushkare,
I.I. Sunagatullina

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES BASED ON MULTIMEDIA IN CORRECTION AND DEVELOPMENT WORK

Abstract. This article discusses information and communication technologies based on multimedia as effective methods of correctional and developmental work. The authors studied foreign and domestic experience of using these innovative methods in working with children with disabilities in physical and / or mental development, presented the main types of multimedia technologies and their advantages.

Keywords: children with disabilities, correctional and developmental work, information and communication technologies, multimedia.

Эра, в которой мы существуем, представляет собой электронную эпоху. Помимо привычного прошлым поколениям мира природы, наше поколение существует и социализируется в искусственном мире – цифровом. С каждым годом информационные технологии укрепляют свои позиции в жизни человека, внедряются в различные сферы общества: компьютерные технологии

становятся неотъемлемой частью здравоохранения, социального обеспечения, культуры, в том числе и сферы образования.

Тенденция развития ИКТ в образовании, безусловно, обусловлена развитием техники и технологий, но прежде всего, она связана с процессами развития информационного общества, основной ценностью которого является информация и умение с ней работать. Именно поэтому, применение в образовательной деятельности информационно-коммуникационных технологий становится необходимым условием обучения и социальной адаптации ребенка, в особенности детей, имеющих нарушения в физическом и/или психическом развитии [1].

Информационно-коммуникационные технологии в специальном образовании – это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств компьютерной техники, используемых в коррекционно-развивающей работе, с целью совершенствования деятельности участников образовательных отношений. В электронную эпоху ИКТ оценивается как средство оптимизации коррекционно-развивающего процесса: компьютерные технологии активно используются в индивидуальном, групповом, инклюзивном и дистанционном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно исследованиям, получение навыков работы с технологиями является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации особенных детей, то есть обеспечения их эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии отличаются своей полнотой и системностью, благодаря этому в процессе коррекционно-развивающей работы используется широкий спектр самостоятельных или связанных друг с другом технологий: компьютер, сеть Интернет, видео, DVD, аудиовизуальное оборудование и мультимедиа.

Последняя группа технологий – мультимедиа – является наиболее актуальной и обсуждаемой в современном специальном образовании, так как способна в значительной степени обеспечить интересную и познавательную образовательную среду для детей. Мультимедиа – это содержимое, способное одновременно представлять информацию пользователю в различных формах, таких как видеоряд, звук, анимированная компьютерная графика [2].

Несмотря на то, что внедрение компьютерных технологий является инновационной ступенью в специальном образовательном процессе, использование ИКТ на основе мультимедиа уже положительно зарекомендовали себя в коррекционно-развивающей работе с особенными детьми в Китае, Японии, США и ряде европейских стран.

Действенность данных инновационных технологий отмечают и отечественные специалисты в области специальной педагогики и психологии. На территории Российской Федерации на протяжении нескольких лет осуществляется широкое производство мультимедийных продуктов, предназначенных для использования в специальном образовании, наиболее

популярными являются различные обучающие игры и программы, мультимедийные энциклопедии, виртуальные экскурсии.

Мультимедийное представление отличается богатством красок, лучшей презентабельностью и, соответственно лучшей усвояемостью материала, по средствам чего в значительной степени превосходит устное представление материала: известно, что при устном предоставлении материала особенным обучающимся за минуту воспринимается и может переработаться до одной тысячи условных единиц информации, а в случае взаимодействия органов зрения и слуха – до ста тысяч таких единиц.

Разнообразие мультимедийных технологий позволяет представлять обучающимся материал, одновременно задействовав сразу несколько видов их памяти: слуховую, зрительную и моторную. Такой способ организации тренировок различных видов памяти приобретает особую актуальность в работе с детьми, имеющими физические патологии или с интеллектуально-пассивными детьми. Возможности из памяти ограничены и отличаются качественным своеобразием, выражающимся в ограниченном объеме памяти, низкой прочностью запоминания, быстрым забыванием информации или неточностью ее воспроизведения. Помимо организации тренировок свойств памяти мультимедийные технологии дают возможность такой категории обучающихся усваивать материал поэтапно, останавливаясь на трудноусвояемых разделах, повторно возвращаться к ним, закреплять пройденный материал [5].

Существуют множество видов мультимедийных технологий, предназначенных для определенных возрастных категорий. Например, элементы игровой деятельности, насыщенной мультимедийными средствами используются в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, так как игра является ведущей деятельностью на данном этапе их психического развития. Высокую динамику занятий в коррекционных группах обеспечивают интерактивные игры: мультипликация привлекает внимание ребенка на длительное время, так как предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у него огромный интерес. В процессе грамотно организованной мультимедийной игры у детей с ограниченными возможностями здоровья развиваются произвольные психические процессы, а также возникают важные психические новообразования: развитое воображение, теоретическое мышление и его проектные качества. Стоит отметить, что данные новообразования ведут к резкому повышению творческих способностей детей [3].

На протяжении комплекса таких занятий, перед ребенком ставятся различные дидактические задачи, требующие определенных знаний и умений. Так, в процессе игры начинает формироваться интерес к учебной деятельности, необходимый ребенку для дальнейшего обучения, а игровая мотивация постепенно смещается на учебную. В работе с детьми школьного возраста педагоги заменяют мультимедийные игровые элементы иными мультимедийными технологиями: чаще всего на занятиях используются различные презентации, то есть логически связанные последовательности

слайдов, объединенные одной тематикой и общими принципами оформления, используемые во время выступления. Как правило, презентации требуют устных комментариев и дополнений выступающего.

Наиболее распространённый для создания классического вида мультимедийных презентаций, основанных на слайд-шоу, является программа PowerPoint. Презентации PowerPoint отличаются удобной слайдовой структурой и наличием возможности разместить достаточный объем графической и текстовой информации. В состав классических мультимедийных презентаций могут быть включены разнообразные графические объекты: диаграммы, организационные структуры, фотографии и схемы. Программа PowerPoint предоставляет широкий простор для творчества и воображения, дает возможность осуществления творческих идей, например, наложения звуковых эффектов и внедрения небольших видеороликов обеспечивается использованием технологии видеомонтажа и редактирования звука.

При создании презентаций, педагогу необходимо обращать внимание на использование различных мультимедийных эффектов, так как они способствуют повышению внимания и интереса у особенных обучающихся и позволяет им преодолевать интеллектуальную пассивность.

Помимо педагога, выступающему могут быть и сами обучающиеся. Создание мультимедийных презентаций на заданную педагогом тему может стать для них творческим проектом, способом самостоятельного изучения материала или его закрепления. Так особенные дети могут развить навыки работы с ПК, максимально раскрыть свой творческий потенциал, стать более успешным в учебе, сделать процесс самообразования ярче, а также преодолеть барьеры стеснения и повысить мастерство публичных выступлений, презентуя своей мультимедийный проект перед аудиторией. Несомненно, в данном случае, программа PowerPoint выступает необходимым инновационным инструментом для оптимизации специального учебного процесса.

Особое внимание стоит уделить использованию интерактивной доски в работе с особенными обучающимися школьного возраста. Данный вид мультимедийных технологий оценивается специалистами как удобное, приспособленное для работы с аудиторией средство отображения.

Интерактивная доска представляет собой большой сенсорный экран, который функционирует в комплекте с компьютером и проектором. Сегодня представленная разновидность ИКТ получила широкое применение в условиях коррекционно-развивающей работы: интерактивная доска используется в кабинетах образовательных организаций специального типа, залах для групповых занятий, комнатах для дистанционного обучения и других помещениях. В процессе специального образования интерактивные доски могут полностью заменить меловые доски, или же стать их интерактивным дополнением. Однако, нет сомнений в том, что представленная инновационная модель во многом превосходит свою традиционную версию.

Во-первых, такой интерактивный метод определяет возможность обучающихся с ОВЗ выйти из «зоны комфорта», способствует формированию навыков межличностных коммуникаций, помогает преодолеть такие

свойственные особенным детям черты характера, как стеснительность и замкнутость, легко вовлекает их в образовательный процесс.

Во-вторых, за счет большой наглядности, использование интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения, повышает их мотивацию. Результативность занятий во многом обеспечивают визуальное управление программами, быстрые заметки, корректировка материала специальным маркером на доске, запись в видеофайл, которую можно использовать как раздаточный материал для самостоятельной работы особенных обучающихся дома [6]. В случае обучения детей, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения по причине нарушения здоровья, данные технологии используются при дистанционном обучении, то есть процессе, при котором осуществляется интерактивное взаимодействие не только между обучающим и обучающимся, но и между ними и интерактивным источником информационного ресурса. Реализация данного вида обучения во много упрощается при использовании интегративной доски. Например, возможность записи в видеофайл позволяет также при отсутствии ученика на уроке не только просмотреть действия, которые учитель делал на занятии у электронной доски, но и прослушать объяснение, если педагог при этом использовал микрофон. Тем самым достигается эффект присутствия ученика на уроке.

В-третьих, интерактивные доски позволяют каждому обучающемуся быть вовлеченным в учебный процесс. Данный вид мультимедийных технологий содействует групповым обсуждениям, мозговым штурмам и иной совместной работе, способной положительно повлиять на эмоциональное состояние детей. Такой эффект достигается благодаря размерам экрана, в разы превосходящих компьютерный монитор. Хотя на мониторе компьютера и отображаются все необходимые программы, его размер не позволяет всему классу участвовать в работе. Работа с интерактивным оборудованием в данном случае, становится эффективным элементом обучения: интерактивный экран, на который проецируется информация, виден каждому ученику, особое значение данное преимущество имеет для обучающихся с нарушением зрения.

Отметим, что информационно-коммуникационные технологии на основе мультимедиа также являются удобным и интересным способом отображения информации в процессе работы педагога с родителями или опекунами обучающихся, например, на родительских собраниях. Выбранная форма организации собрания вызывает интерес родителей к совместной деятельности, а также выстраивает комфортные отношения специальная образовательная организация – семья. Данный вид ИКТ может быть задействован специальным педагогом в организации различных педагогических мероприятий, например, в различных семинарах и конференциях.

Таким образом, проведенные нами исследования позволяют сделать следующий вывод: рациональное использование информационно-коммуникационные технологий на основе мультимедиа является результативным инновационным методом в коррекционно-развивающей работе. Они позволяют не только насыщать особенного обучающегося

большим количеством организованных знаний, но и развивать интеллектуальные и творческие способности, а также способствует успешной социализации детей с ОВЗ. Процесс обновления системы образования возлагает высокие требования на организацию функционирования современного дошкольного воспитания и обучения, активизирует поиски более эффективных педагогических подходов к его реализации [4, с. 234].

Мы отдаем отчет в том, что информационно-коммуникационные технологии не способны в полной мере избавить ребенка с ОВЗ от его нарушения в физическом и/или психическом развитии и преодолеть все возникающие в связи с этим барьеры. Однако осознание того, что ему становятся доступны неведомые раньше знания, умения, формы общения, игры, управление непосредственно окружающей его обстановкой, дает ему уверенность в себе и веру в свои силы, что, на наш взгляд, и является основной задачей коррекционной работы.

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова И.А., Овсянникова Е.А., Чернобровкин В.А., Долгушина Н.А., Сунагатуллина И.И., Мицан Е.Л., Линькова М.В. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды / Монография. – Магнитогорск. – 2020. – 141 с.

2. Современные мультимедийные технологии [Электронный ресурс] URL:<https://www.km.ru/referats/332925-sovremennye-multimediinye-tehnologii><https://www.km.ru/referats/332925-sovremennye-multimediinye-tehnologii>

3. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина. - Магнитогорск, 2015. – 101 с.

4. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В., Сунагатуллина И.И., Кувшинова И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 234-238.

5. Шупикова, В.С. Развитие памяти у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе игры / В. С. Шупикова. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2013. - № 6 (53). - С. 752-754. - URL: <https://moluch.ru/archive/53/7066/> (дата обращения: 17.09.2020).

6. Электронные интерактивные доски в учебном процессе [Электронный ресурс] URL:<https://ped-kopilka.ru/blogs/darja-sergevna-kucenko/vnedrenie-yelektronyh-dosok-v-uchebnyi-proces-shkoly-dlja-sovmeschenija-interesov-prepodavatelei-i-shkolnikov.html>

© А.А. Пушкарева, И.И. Сунагатуллина, 2020-10

**РАЗВИТИЕ ПОЗНОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ
РОБОТОТЕХНИЧЕСКОГО УСТРОЙСТВА – CODEYBOT**

***Аннотация.** В представленной статье актуализируется проблема использования образовательной робототехники, способствующая активному овладению дошкольниками универсальными учебными действиями; в работе выделены особенности внедрения и использования образовательного программируемого бота в игровой деятельности детей дошкольного возраста; обосновывается позитивная динамика становления интереса и внимания к техническому творчеству, изучению программирования как основы образовательной робототехники.*

***Ключевые слова:** робототехника, программирование, робототехническое устройство, познавательная активность, дети дошкольного возраста.*

**Yu.V. Karlova,
Z.N. Migranova**

**DEVELOPMENT OF RECOGNITIVE ACTIVITY IN PRESCHOOLERS
THROUGH PROGRAMMING A ROBOTIC DEVICE – CODEYBO**

***Annotation.** In the presented article, the problem of using educational robotics is actualized, contributing to the active mastery of universal educational actions by preschoolers; the paper highlights the features of the implementation and use of an educational programmable bot in the play activities of preschool children; substantiates the positive dynamics of the formation of interest and attention to technical creativity, the study of programming as the basis of educational robotics.*

***Keywords:** robotics, programming, robotic device, cognitive activity, preschool children.*

Ключевыми задачами современной дошкольной организации являются создание мотивации для развития творческой и познавательной активности детей дошкольного возраста и побуждение интереса к использованию образовательных программируемых робототехнических устройств в игровой

деятельности дошкольников. Как известно, программирование представляет собой специфический вид деятельности, связанный с написанием компьютерных, высокотехнических программ и являющийся уделом ограниченного круга специалистов определённой сферы IT-технологий. Однако, в современных условиях активного технологического прогресса, когда цифровые технологии становятся главной частью культурного пространства социума, появляется необходимость в создании новых форм и продуктов для изучения и познания, способных оказать помощь детям, гармонично социализироваться в современном социокультурном пространстве.

В период дошкольного детства происходят глубокие изменения в мышлении дошкольника. Наблюдая и участвуя в жизни детского сада, играя, ребенок расширяет свой умственный кругозор, приобретает ряд новых знаний, которые составляют основу его последующего умственного развития и обучения в условиях школы, формируя стремление к познанию [1, с. 183].

Нестандартность мышления современного ребенка, широта диапазона его фантазии и воображения, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция, заметно трансформируют позицию взаимоотношений между воспитателем и ребенком [7, с. 165].

Эпоха компьютерной техники предоставляет новые возможности в работе с детьми дошкольного возраста. В условиях оживлённого технологического прогресса, когда цифровые преобразования становятся частью культурного пространства социума, появляется необходимость в использовании современных технологий познавательной активности детей, способных гармонично социализироваться в современном социокультурном пространстве. Сегодня таким направлением современного развития и является робототехника, в том числе в дошкольной образовательной деятельности, включая разработку и создание специальных робототехнических комплексов антропоморфного типа, так называемых, роботов-андроидов [6, с. 139]. Одной из важных целей образовательной робототехники на современном этапе является анализ её ключевых положений и обоснование педагогической целесообразности реализации этого направления в системе коррекционной работы с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья [3, с. 89].

Образовательная робототехника довольно активно развивается и включается в образовательный процесс многих современных образовательных организаций. Усиление интереса дошкольников к программированию во многом может осуществляться на основе образовательной робототехники. В связи с этим, познавательную активность детей можно развивать, интегрируя использование программируемых робототехнических устройств в игровой деятельности дошкольников. Современные исследователи отмечают, что именно дошкольное детство является основой для усвоения знаний, умений и развития познавательных интересов формирующейся личности [8, с. 263].

В настоящее время для развития познавательной активности и базисных умений и навыков программирования дошкольников в возрасте от шести лет и старше широко используется ряд современных мини-ботов, таких как . Kamibot, Робомышь, Bee-Bot, Fisher-Price Code-a-Pillar. В их число можно и

отнести такую модель, как робот-Codeybot, разработанный в форме конусовидного кусочка сыра.

Codeybot – это маленький мини-бот, который имеет возможность выезжать по прямой поверхности и балансировать на собственных двух колесах, издавать музыкальные, в том числе образовательные мелодии и проигрывать целые композиции, слышать и реагировать на голосовые команды, или же исполнять прослушанные команды буквально с любого устройства или прибора, а также менять цветовые краски подсветки мини-робота и выводить рожицы-лица, в виде точек и скобочек, демонстрируя свое настроение на экране. Благодаря тому, что данный андроид многофункционален, он имеет возможность стать гибким и полезным инструментом в обучении детей программированию. Однако, необходимо учитывать и тот фактор, что сложность внедрения современной робототехники в дошкольный образовательный процесс заключается в том, что производство конструкторов на сегодняшний день ещё не достаточно развито в России. В связи с чем, поиски и приобретение данного помощника достаточно проблематично [8, с. 3].

Дети дошкольного возраста любознательны, и для них будет очень интересно продемонстрировать все возможности, которые создатели заложили в Codeybot. Представляемый мини-бот в игровой форме дает возможность дошкольникам познавать азы программирования.

Codeybot может управляться с нескольких устройств и приложений. Один из способов – это отдавать команды боту собственными руками, показывая специальные жесты или используя специализированный пульт управления. Прилагаемое приложение даст возможность устанавливать последовательность команд при поддержке более прогрессивного визуального языка программирования – mBlocky. Процесс применения Codeybot осуществляется довольно простыми способами, предназначенными для детей дошкольного возраста. Нужно просто подключить его и объединиться с запущенным на ином смарт устройстве приложением (только iOS или же mBlocky на данный момент пригодны для подобного соединения), и можно начинать управление мини-ботом. Последнее же приложение основано на языке программирования Blockly, которое было разработано Google для создания визуально-зрительных редакторов программирования.

Данное приложение для программирования дает возможность дошкольникам, перемещая блоки на цифровом экране, кодировать Codeybot для следования по конкретно заданному маршруту, создавать конфигурации собственного светодиодного выражения лица или же произнесения конкретных текстов. Деятельное приложение помимо того, что запускается со смарт устройств, так же дает возможность детям управлять перемещением Codeybot. Приложение подключает голосовое управление и режимы дистанционного управления для удобства маленьких исследователей, которые способны управлять мини-ботом. Аккумуляторная батарея гарантирует от двух до трех часов непрерывной работы между зарядками.

В дополнение к боту возможно приобрести специальную лазерную насадку, которая переводит Codeybot в режим схватки. Тогда два бота

синхронизируются, и дети могут организовывать настоящие баталии, самостоятельно управляя роботами через особое приложение: при поддержке голосовых команд с фразами «измени цвет», «вперед»; с помощью зрительного языка программирования mBlocky App; с пульта дистанционного управления.

Codeybot считается ведущим образовательным ботом, способным обучать основам программирования, используя большое количество интерактивных новейших функций. Ребенок имеет возможность запрограммировать светодиодный дисплейный экран Codeybot, или же его универсальный маршрут, танец или даже какое-либо приключение, придуманное специально для него, применяя его личный язык программирования – Blockly.

Кроме представленных функций, возможно подключение робота через сеть Wi-Fi к музыкальным динамикам, чтобы всем вместе потанцевать или устроить гонки. Главное, это не стоит заблуждаться по поводу его небольших габаритов, Codeybot – маленький робот, но он имеет широкие возможности:

- бот остаётся в вертикальном состоянии, балансируя, на одном месте, не рискуя упасть, благодаря внутреннему гироскопу;

- Codeybot изображает рисованные лица, при применении синего светодиодного экрана с пикселями;

- присутствует возможность выбрать цветовую гамму светодиодного колеса (экрана);

- несложно подключается к Wi-Fi для проигрывания музыки;

- имеет возможность продемонстрировать танцевальные навыки (запрограммированы с самого начала пять танцев, после можно скачать ан бота различные дополнения, чтобы расширить его диапазон танцевальных возможностей);

- можно записать собственный голос для Codeybot, который он сможет воспроизвести и записать на будущее, одним из собственных мультипликационных голосов;

- не забудьте прикрепить вспомогательный светодиодный лазер и подключите дополнительный «режим для спарринга», чтобы бросить вызов своим друзьям.

Обучение программированию в настоящее время, где буквально каждый второй одержим технологиями – важная необходимость каждого современного ребенка. Представленная кампания и данный бот предоставляют замечательный креативный вариант изучения и познания практического использования познаний из мира всеобщего программирования:

- программный код распоряжается цифровыми достижениями, и разработчики считаются пионерами в эпоху нововведения цифровых технологий;

- до того, как наступит «завтра», новое будущее, малыши должны познакомиться и научиться создавать, преобразовывать, разламывать и группировать шаги робототехнического устройства свежими и увлекательными способами;

- быстро появится поколение на замену, что станет более прогрессивным, зная новейшие языки программирования, как, например, обыденные словесные

языки нашего общества. Знакомство с программированием через игровую деятельность совместную с Codebot призвано преобразовать нынешний процесс всеобщего дошкольного обучения и образовать процесс программирования настолько естественным, чтобы любой ребёнок смог этому научиться в любом возрасте.

Достаточный уровень развития программирования старшего дошкольника является важным условием его подготовки к школе. Готовность к школе, по мнению современных ученых, - это целостное образование, которое обуславливает, что результат готовности к школьному обучению определяется не столько уровнем отдельных компонентов, сколько их взаимосвязью и интеграцией [4, с. 299].

Знакомство с программированием через игровую деятельность с Codebot призвано оказать значительное влияние на дошкольное обучение и организовать процесс программирования настолько естественным, чтобы любой ребёнок смог этому научиться в любом возрасте. Способности программирования являются актуальными в разных возрастных группах. Это касается и детей младшего дошкольного возраста, которые должны приучать себя действовать по определённому алгоритму, начинать управлять ботами и игровыми андроидами. Раннее знакомство с программированием и алгоритмикой способствует более интенсивному развитию у дошкольников памяти и мышления, расширяет общий кругозор, содействует формированию универсальных учебных шагов и действий таких, как: определение дальнейшего плана, следование проектируемыми действиями, достижение поставленных целей.

Подводя итоги, можно обозначить, что использование современных игровых ботов по объектно-ориентированному программированию способствует формированию алгоритмических умений и навыков у дошкольников, развивает предпосылки исследовательской и проектно-познавательной работы с внедрением передовых компьютерных технологий и инструментария, умение неординарно мыслить, развивает совместно-информационную компетентность подрастающего поколения. Робот помогает пройти этот путь легко и с удовольствием: материал не дается в сухом и дозированном виде, а познается детьми в игре, в творчестве и поиске решения задачи [5, с. 61].

Дальнейшее использование робототехники на базе дошкольных образовательных организаций, как отмечают современные исследователи, позволит качественно улучшить процесс обучения и воспитания детей по разным образовательным областям, значительно повысить мотивацию детей к выполнению определенных заданий, а так же повлиять на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности [2., с. 451].

Внедрение и активное использование программных андроидов с функцией самостоятельного программирования в образовательной деятельности современной ДОО – это своеобразный переход от запасных, вспомогательных теоретических способов формирования алгоритмических

умений у детей дошкольного возраста к деятельности, напрямую связанной со спецификой применения кода для решения всевозможных задач – от игровых к образовательным.

Список используемых источников и литературы:

1. Ендовицкая Т.В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая; под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1964. – 352 с.

2. Ильина И.В., Чернобровкин В.А. Использование робототехники при подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 450-451.

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

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

5. Ханова Т.Г., Сунева И.В. Развивающий потенциал конструирования и робототехники в дошкольном образовании // Государственный советник. – № 2(22) – 2018. – С. 59-63.

6. Чернобровкин В.А., Кувшинова, И.А., Тупикина, Д.В., Бачурин, И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида робототехнического устройства в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1 (43). – С. 134-149.

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

8. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 261-265.

9. Четина В.В. Особенности внедрения робототехники в образовательный процесс // Наука и перспективы РСППУ. – № 2 – 2017. – С. 80-89.

© Ю.В. Карлова, З.Н. Мигранова, 2020-10

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрена нормативная база образовательной робототехники в современной ДОО. Раскрыты особенности образовательной робототехники, представлены основные этапы организации робототехники в ДОО.*

***Ключевые слова:** робототехника, нормативно-правовая база, ФГОС ДО, дошкольное образование, конструктивная деятельность.*

**Z.N. Migranova,
Yu.V. Karlova**

EDUCATIONAL ROBOTICS IN A MODERN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

***Annotation.** This article examines the regulatory framework of educational robotics in modern ECE. The features of educational robotics are revealed, the main stages of organizing robotics in preschool educational institutions are presented.*

***Key words:** robotics, regulatory framework, Federal State Educational Standard, preschool education, constructive activity.*

Робототехникой называют прикладную науку, которая разрабатывает и эксплуатирует интеллектуальные автоматические технические системы с целью реализации их в разнообразных областях деятельности человека. Моделирующая творческо-продуктивная деятельность составляет основу образовательной робототехники. Организация образовательной робототехники в ДОО происходит как увлекательная созидательная игра. В ней нет проигравших, так как главное – это участие в такой игре.

Рассмотрим нормативно-правовую базу, на основании которой функционирует образовательная робототехника в дошкольной образовательной организации:

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

2. Концепция развития дополнительного образования детей (принята Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р);

3. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 04.07.2014 №41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей» [7];

4. Письмо Министерства образования и науки России от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [6];

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. № 1008 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [8];

6. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования (№ 1155 от 17.10.2013) (ФГОС ДО);

7. Концепция развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» [5].

Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года», Концепция развития дополнительного образования детей в РФ подчеркивают важность разработки образовательных программ инновационной направленности, касающихся научного и технического развития дошкольников, а также необходимость создания психолого-педагогических условий для образовательной робототехники в дошкольных образовательных учреждениях.

В настоящее время одним из главных условий, предъявляемых ФГОС ДО, касающихся создания предметной пространственной среды, способствующей развитию дошкольников, является включение робототехники и конструирования в образовательную деятельность дошкольников. В данном процессе воспитание широкого кругозора у старших дошкольников, развитие предпосылок для приобретения универсальных учебных действий для дальнейшего обучения в школе также имеют большое значение.

Использование робототехники в образовательном процессе ДОО как инновационной методики обеспечивает равный доступ дошкольников различных социальных групп к современным образовательным технологиям, таким образом, дает возможность на ранних шагах выявлять технические наклонности дошкольников и стимулировать их в этом направлении. Робототехнику, без сомнения, можно отнести к наиболее перспективным направлениям в области современных информационных технологий [9, с. 206].

К числу наиболее актуальных проблем, как отмечают исследователи, следует отнести:

– во-первых, необходимость в развитии широкого кругозора дошкольников, в частности, в естественнонаучном направлении;

– во-вторых, отсутствие методического обеспечения формирования основ технической деятельности, здесь также можно говорить и о навыках начального программирования;

– в-третьих, научно-техническая профессиональная ориентация может быть доступна на этапе дошкольного обучения.

Одной из важных целей образовательной робототехники на современном этапе является анализ её ключевых положений и обоснование педагогической целесообразности реализации этого направления в системе коррекционной работы с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 89].

Главная задача педагога заключается в грамотной организации, умелом оборудовании и использовании образовательной среды, которая отвечает принципам образовательной робототехники и способна мотивировать дошкольника на познание. Главными видами такой работы являются обучающая, самостоятельная, в индивидуальном порядке организованная, проектная, досуговая, коррекционная виды работы, которые имеют целью объединение различных областей образования и стимулирование развития творческого потенциала детей, а также индивидуальных возможностей и способностей каждого учащегося в отдельности. Такой подход обеспечивает готовность дошкольника к непрерывной системе образования в будущем.

В специфике работы ДОО и начальной школы присутствует некая преемственность. В начальную школу должны поступить ребята, имеющие желание получать знания и обучаться. То есть в ДОО необходимо сформировать некие психологические предпосылки к дальнейшему овладению предметами в школе. К таковым, в частности, относятся следующие предпосылки:

- познавательная и учебная мотивация;
- мотив соподчинения поведения и деятельности;
- умение работать по образцу и по правилу, которые взаимосвязаны с развитием произвольного поведения;
- умение создавать и обобщать продукт деятельности; данное умение формируется лишь к окончанию старшего дошкольного возраста [3, с. 115].

Примечательно, что указанные предпосылки закладываются в ходе освоения образовательной робототехники на уровне ДОО. Именно поэтому конструктивная деятельность имеет особое значение в воспитании дошкольников. По своей сути это сложный процесс познания. В результате конструирования происходит всестороннее интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста. Конструктивная деятельность помогает ребенку овладеть знаниями на практике, научиться выделению главных признаков предмета, выявлять отношения, а также связи отдельных деталей и предметов. Включение образовательной робототехники в процесс обучения и воспитания дошкольников производится путем интеграции ее во все области образования ребенка. Этот процесс осуществляется путем общей организованной обучающей деятельности как результата взаимодействия коллектива учащихся

с педагогом, и, кроме того, в самостоятельной работе каждого ребенка индивидуально.

Образовательная робототехника в детском саду помогает развивать у детей математические способности, поскольку им приходится осваивать счет, они считают детали, блоки, крепления, высчитывают требуемое число деталей по форме, цвету или длине. Помимо прочего, дошкольник осваивает пространственные показатели (симметричность, асимметричность), а также ориентацию в пространстве. Немаловажно для последующего обучения в начальной школе также то, что робототехника помогает развивать речь. Поскольку в ходе работы дети общаются с педагогами, задают им вопросы, касающиеся разнообразных процессов или предметов, общаются в группе сверстников. В ходе данного общения формируются навыки коммуникации. Именно поэтому одна из главных целей включения образовательной робототехники в процесс обучения дошкольников в ДОО – обучить детей эффективно взаимодействовать в команде сверстников [1, с. 53].

Стоит также отметить, что робототехника является эффективным средством в коррекционной педагогике, поскольку она оказывает положительное действие буквально на все сферы развития ребенка. Также робототехника – действенное воспитательное средство, способствующее объединению педагогов и семьи в решении различных вопросов воспитания и всестороннего развития ребенка. Игра, организованная совместно с родителями, помогает детям стать более усидчивыми, работоспособными, целеустремленными и отзывчивыми в эмоциональном плане.

Одним из условий, способствующих повышению эффективности качества образования, является непрерывность и преемственность образовательного процесса. Это обеспечивается только благодаря функционированию единой системы целей и задач образования на весь период обучения ребенка – от дошкольного возраста до окончания обучения в вузе. Преемственность предполагает как передачу в школу дошкольников, обладающих определенным уровнем общего развития и воспитания, отвечающим требованиям обучения в школе, так и наличие у детей универсальных учебных действий (УУД), уже сформированных у дошкольников в ДОО.

Главная задача включения робототехники в образовательный процесс дошкольных учреждений – создание ряда условий для развития технического творчества и формирования научно-технической профессиональной ориентации у детей, а также развитие у них предпосылок универсальных учебных действий методами образовательной робототехники

Использование образовательной робототехники в ДОО включает несколько этапов:

1. Формирование условий робототехники в образовательной среде ДОО.
2. Разработка структуры педагогической работы, которая имеет своей целью формирование конструктивной деятельности и технического творчества детей 4-7 лет в стенах ДОО путем использования робототехники в образовательном процессе.

3. Проверка созданной системы работы педагогов на основе приемов робототехники, нацеленной на развитие конструктивной деятельности и технического творчества детей 4-7 лет в условиях обучения в ДОО.

В заключении отметим, что робототехника в дошкольных учреждениях уже зарекомендовала себя как эффективное средство воспитания дошкольников, Как отмечают современные исследователи, робототехника уже продемонстрировала высокую эффективность в воспитательно-образовательном процессе, она успешно решает проблему социальной адаптации детей практически всех возрастных групп [10, с. 146]. В Федеральной целевой программе «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года», а также в Концепции развития дополнительного образования детей в РФ подчеркивается важность разработки инновационных образовательных программ в области научно-технического творчества детей и создания оптимальных условий для занятий детей техническими видами деятельности.

Дальнейшее использование робототехники на базе дошкольных образовательных организаций, как отмечают современные исследователи, позволит качественно улучшить процесс обучения и воспитания детей по разным образовательным областям, значительно повысить мотивацию детей к выполнению определенных заданий, а так же повлиять на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности [2, с. 451].

Список используемых источников и литературы

1. Бедфорд-Манн, А. Большая книга LEGO: учеб. пособие / А. Бедфорд-Манн. – 2014. – 270 с.
2. Ильина И.В., Чернобровкин В.А. Использование робототехники при подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 450-451.
3. Ионкина Н.А. Особенности отечественного и зарубежного опыта подготовки педагогов к обучению робототехнике / Н.А. Ионкина // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – №1. – С. 114-119.
4. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
5. Концепция развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://zlatschool18.ucoz.ru/TEMP/2014-11-12-koncepcija_temp.pdf (дата обращения: 07.11.2020)
6. Письмо Минобрнауки России от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей»

[Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rf-ot-11122006-n-06-1844/> (дата обращения: 07.11.2020)

7. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 04.07.2014 №41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/postanovlenie-glavnogo-gosudarstvennogo-sanitarnogo-vracha-rf-ot-04072014-n/> (дата обращения: 07.11.2020)

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. № 1008 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-29082013-n-1008/> (дата обращения: 07.11.2020)

9. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Бачурин И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоёмкие технологии. 2019. №11. С.205-209.

10. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Тупикина Д.В., Бачурин И.В. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроидного робототехнического устройства в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134-149.

© З.Н. Мигранова, Ю.В. Карлова 2020-10

Е.Л. Мицан,
А.Е. Бронских,
К. В. Иванова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается музыкотерапия как средство преодоления заикания у детей дошкольного возраста. Музыка оказывает влияние на весь организм человека - улучшает настроение; положительные эмоции повышают тонус коры головного мозга, улучшают обмен веществ, стимулируют дыхание и кровообращение, что является необходимым для нормализации эмоционального состояния ребенка с заиканием. Использование музыкальных произведений во время занятий облегчает установление контакта с ребенком, повышает эффективность занятий.

Ключевые слова: ребенок, заикание, музыка, музыкотерапия, эмоциональное состояние, коррекционная работа

E.L. Mitsan,
A.E. Bronskikh,
K.V. Ivanova

USING MUSIC THERAPY AS A MEANS OF OVERCOMING STUTTERING IN PRESCHOOLERS

Abstract. This article deals with music therapy as a means of overcoming stuttering in preschool children. Music affects the entire human body - it improves mood; positive emotions increase the tone of the cortex, improve metabolism, stimulate breathing and blood circulation, which is necessary to normalize the emotional state of a child with stuttering. The use of music during classes makes it easier to establish contact with your child and increases the effectiveness of classes.

Keywords: child, stuttering, music, music therapy, emotional state, correction work

Проблема коррекции заикания достаточно изучена, но включение разнообразных средств в дефектологическую работу является актуальным и требует дальнейшего изучения. Рассматривая проблему заикания у ребенка, мы видим, что недостатки речи в виде спазмов могут возникнуть у детей с определенными свойствами нервной системы. Заикание может появиться у малыша при сильном стрессе, испуге, постоянном несправедливом и грубом

отношении к ребенку или при неожиданном изменении в худшую сторону обстановки в семье. Так же вероятно появление нарушения впоследствии перенесенный заболеваний, когда организм ослаблен.

Заикание влияет на поведение и нрав ребенка: он становится пугливым, застенчивым, молчаливым, неохотно разговаривает с другими людьми. Заикающиеся дети зависят от мнения окружающих, смущаясь собственного заикания, они избегают бесед, уходят от разговоров.

Заикание ограничивает речевое общение, тем самым негативно воздействует на формирование личности малыша, способствует развитию негативных качеств характера. Ребенок импульсивен, наставления взрослого мало организуют его деятельность, он затрудняется в выполнении тех или иных умственных операций, не замечает своих ошибок, легко отвлекается. Не считая речевого недостатка, у таких детей наблюдается нарушение внимания, мышления, памяти, расстройства эмоционально – волевой сферы и поведения [1].

У детей с заиканием не сформирован динамический речевой стереотип, поэтому даже при формировании языковых единиц, они с трудом овладевают правилами их использования, на всех этапах развития речи у них наблюдаются трудности в автоматизации речевой деятельности. При переходе к связной речи эти трудности могут возрастать.

Термин «музыкотерапия» в переводе с греко – латинского означает «исцеление музыкой». Нервная система и мускулатура способны усвоить ритм, это позволяет музыке физиологически воздействовать на человека. Любимая музыка порождает у человека положительные эмоции, чувства, повышает настроение, влияет на вегетативные функции и речь.

Во время прослушивания музыки физиологические ритмы человека резонируют и подстраиваются под ее динамические показатели. При прослушивании мелодии, доставляющей удовольствие, замедляется пульс, снижается артериальное давление, расширяются кровеносные сосуды, если музыка раздражает, сердцебиение учащается и становится слабее. Регулярно слушая расслабляющую музыку регулируется выделение гормонов, снижающих стресс. Так же музыка вызывает двигательные реакции организма, возникают пульсации в мышцах рук, ног, туловища, области гортани, микродвижения связок сопровождают прослушивание даже сложных симфонических произведений.

Общая черта музыки и речи – это их звуковая основа, они обе являются акустическими средствами общения и переноса информации. Речь человека отвечает динамичному характеру составляющих элементов музыки – мелодии, гармонии и ритма. Из совокупных качеств музыки и речи следует, что музыка активно влияет на формирование речи. Неслучайно известные отечественные исследователи такие, как Асафьев, Яворский подчеркивали интонационную природу музыки и речи: категория "интонации" у Яворского мыслится как законченное по форме слово в музыкальной речи, выражающее характер и точную осмысленную передачу задуманного [6, с. 33]. Исследования демонстрируют, что ребенок с заиканием «погружаясь» в музыку качественно

меняется в своем развитии, он уходит от травмирующих его обстановок, тревожностей. Взаимодействие с музыкой помогает ребенку избавиться от негативных переживаний и проявлений.

Социально - педагогическое влияние музыки на ребенка связано с предоставлением ему возможностей для самовыражения в процессе творчества, интерес взрослых к результатам деятельности позволяет повысить самооценку ребенка. Музыка развивает кругозор малыша, дает представления об окружающем мире.

Музыкотерапия включает в себя прослушивание музыки, игру на музыкальных инструментах, пение песен, танцы под музыку, сочетание музыки и изобразительной деятельности, музыкальные упражнения и музыкальные паузы [3].

Музыкотерапия больше нравятся детям, чем часы, проведенные с логопедом. Важно как можно раньше обратиться к специалисту и начать работу с ребенком, тогда они скорее достигнут результатов. Такие дети имеют узкий круг представлений о внешнем мире, они имеют плохую координацию и неустойчивое внимание, дети не способны согласовывать движения с музыкой. Музыкальные занятия с такими ребятами проводить крайне сложно. Заикание может привести к негативной реакции со стороны других детей, ребенок будет чувствовать дискомфорт и неуверенность, может появиться невроз и фобии [4, 5].

Вокалотерапия помогает научиться правильно дышать, тренирует легкие, становятся более четкими дикция и артикуляция. При хоровом пении ребенок с заиканием старается попадать в такт с другими певцами, это также помогает избавиться от заикания. Наиболее полезными для детей будут народные песни, в которых почти нет пауз между словами, для этой манеры пения голос и слух значения не имеют [2].

Музыкальная терапия для ребят с заиканием – это возможность работать над речевым аппаратом с удовольствием. Игра на музыкальных инструментах, пение, танцы будут действенными и приятными для ребенка способами коррекции.

Рекомендации родителям для развития дыхания:

Для занятий вокалотерапией необходимо научить ребёнка правильно дышать. Он должен контролировать время выдоха, распределять экономно воздух, правильно направлять воздушную струю.

Параметры правильного выдоха:

- перед выдохом нужно сделать сильный вдох через нос;
- выдох должен происходить плавно;
- во время выдоха неправильно надувать щеки и сжимать губы, губы должны быть «трубочкой»;
- при выдохе воздух выходит только через рот;
- выдыхать ребенок должен пока не закончится воздух;
- при помощи пения нельзя добирать воздух с помощью коротких вдохов.

Упражнения для развития речевого дыхания:

- ребенок делает вдох – выдох, с закрытым ртом попеременно зажимая ноздри;
- глубоко вдохнуть и выдохнуть через нос с закрытым ртом;
- ребенок вдыхает и выдыхает через рот, ноздри можно закрыть;
- ребенок вдыхает через нос, выдыхает через рот;
- ребенок вдыхает через рот, выдыхает через нос.

Нужно помнить, что упражнения на дыхание быстро утомляют ребёнка, могут вызвать головокружение, следовательно, такие занятия должны быть ограничены во времени и чередоваться с другими упражнениями.

Таким образом, использование на занятиях музыкальных произведений, полюбившихся ребенку способствует достижению несколько целей: формируется темпо-ритмическое понимание речи, ребенок может производить движение и ритмизированные тексты под музыку. Движения и речь становятся более плавными и уверенными, соответственно появляется уверенность в своих силах и возможностях, ребенок становится более общительным в среде подростков и взрослых.

Список используемых источников и литературы

1. Дьякова Е.А. Речевые ошибки и особенности процесса речеобразования у заикающихся // Заикание. Проблемы теории и практики. Под ред. Л.И.Беляковой. М.-1992.
2. Казакова Л.А. Нетрадиционные воспитательные технологии для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. - Ульяновск, 2008.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. - СПб.: Речь, 2007.
4. Клезович О.В. Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей: пособие для дефектологов, музык. рук. и воспитателей / Авт.-сост. О.В. Клезович. - Мн.: Аверсэв, 2005.
5. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / под ред. Е. А. Медведевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Чернобровкин В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20-30-х годов XX века): Дис. канд. филос. наук – Санкт-Петербург. 1999. 155 с.

© Е.Л. Мицан, А.Е. Бронских, К.В. Иванова 2020-10

Муниципальное автономное учреждение
дополнительного образования «Дворец
творчества детей и молодежи»
г. Магнитогорск, Россия

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования экологической культуры младших школьников в условиях учреждения дополнительного образования. Автор раскрывает эффективность использования инновационных технологий при реализации образовательной программы «Школа Айболита».

Ключевые слова: экологическая культура, экологический театр, информационно-компьютерные технологии, природоохранные акции.

N.A. Naumova

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article is devoted to the formation of the ecological culture of primary schoolchildren in the context of the institution of additional education. The author reveals the effectiveness of the use of innovative technologies in the implementation of the educational program "Aibolit School".

Keywords: ecological culture, ecological theater, information and computer technologies, nature protection actions.

Современные экологические проблемы в России и мире обуславливают необходимость усиленной просветительской работы по формированию экологического сознания людей и культуры природопользования. Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья, том числе эмоционального благополучия [2].

Воспитание экологической культуры следует начинать с раннего детства - периода, когда формируется отношение к окружающему миру и ценностной ориентации в нем. Ведь нынешние школьники совсем скоро станут взрослыми людьми, будут нести ответственность не только за производство, но и за судьбу города, страны. Воспитывать в каждом из них чувство любви к природе,

уважение ко всему живому, способность предвидеть последствия своего поведения в природе – актуальная и важная проблема. Большая роль в этом процессе отводится Центру экологического воспитания МАУ ДО «ДТДМ» города Магнитогорска [3].

«Школа Айболита» - одна из инновационных учебных программ, реализуемая в Центре экологического воспитания для младших школьников.

Цель программы – воспитание гармоничной, творчески активной и социально адаптированной личности, способной понимать внешний мир, чутко и с любовью относиться к природе, ценить и беречь её.

Систематически осуществляемое в учреждении дополнительного образования экологическое воспитание обогащает знания и чувства ребенка, у него формируется правильное отношение к живому, желание созидать, а не разрушать.

Экологические знания и навыки дети получают на специально организованных занятиях, во время экскурсий, игровой и исследовательской деятельности. Чтобы занятия детей в «Школе Айболита» были увлекательными и интересными используются инновационные технологии. Остановимся на некоторых из них.

Экологический театр - одна из инновационных форм экологического образования и воспитания детей. Проблемы окружающей среды раскрываются через костюмированные театральные постановки («Забавные приключения мышат в зимнем лесу» и другие).

Информационно-компьютерные технологии активно применяются при подготовке к олимпиадам и конкурсам, при изучении животных. Младшие школьники отличаются наглядно - образным мышлением, поэтому, наряду с живыми объектами, на занятиях используются наглядные материалы на электронных носителях:

- звуковые материалы (записи голосов птиц, млекопитающих, шум леса, дождя, ветра и т.д.);
- слайды и презентации («Животные Красной книги Челябинской области в экологическом центре города Магнитогорска», «Знакомьтесь: джунгарский хомячок»),
- яркие иллюстрации и картины («Звери и птицы», «Лето на Урале»).
- Это помогает сформировать у детей яркое представление об окружающем мире.

Праздники экологического характера требуют активной подготовки («Праздник Лешего», «День кошек», «День птиц», «Мусорная мода» и т.д.). Педагоги пишут сценарий, дети готовят костюмы, разучивают роли. В этих праздниках принимают активное участие и родители. Как правило, праздники сопровождаются веселыми играми, театрализованным представлением. Конструирование оригинальных композиций из «мусора», бросового материала развивает креативность школьников, их вкус к импровизации.

Конкурсы, олимпиады и викторины вызывают особый интерес у младших школьников, стремящихся знать и уметь больше других. В этих формах и видах работы дети могут проявить инициативу, творчество и любознательность.

Проектная деятельность и кейс-технология развивают способности младших школьников анализировать различные проблемы и находить их решение, а также умение работать с информацией, при этом активно развивается самостоятельность и инициативность детей. Интересны проекты, выполненные детьми второго и третьего года обучения по личной инициативе «Лето на Урале: дневник наблюдений», «Весна на озере Банное», «РасХламление» и др.

Природоохранные акции «Чистый город», «Кормушка», «Зеленая тропа» и другие формируют навыки экологической культуры и активную жизненную позицию. При проведении акций у младших школьников не только повышается уровень экологических знаний, но и меняется мотивация поступков в природе, а также интересы.

Игровая деятельность предоставляет возможности школьникам для проявления самостоятельности, инициативности, коллективного творчества, ответственности и способности принимать правильные решения.

Одной из важных форм работы в «Школе Айболита», безусловно, являются *наблюдения в «живом уголке»*. На наш взгляд, очень важная задача – научить ребенка сопереживать живым существам. И здесь большая роль «живого» уголка. В минуты общения с животными дети учатся понимать, что животному больно, страшно, его нужно любить, убивать животное нельзя. Не менее важен личный пример педагога, демонстрация своего отношения к природе, участие в природоохранной деятельности. В «живом уголке» живут самые разные животные: хомяки, морские, свинки, обезьяна, черепахи, полоз, игуана, белки, кролики, хорьки, крысы, есть аквариумные рыбы и птицы: куры, попугаи, ворон, коршун [3].

Таким образом, программа «Школа Айболита» предоставляет широкие возможности использования инновационных технологий для формирования экологической культуры младших школьников. Разнообразие форм и видов работы, их комплексное применение способствуют развитию у младших школьников интереса к познанию природы, исследованию ее экологического состояния, в итоге формированию экологической культуры [1].

Список используемых источников и литературы

1. Бекк, Е.А. Инновационные технологии формирования экологической культуры младших школьников во внеклассной работе /Е.А. Бекк //Муниципальное образование: инновации и эксперимент -2015. - №3. – С.11-13.
2. Кувшинова И.А., Овсянникова Е.А., Чернобровкин В.А., Долгушина Н.А., Сунагатуллина И.И., Мицан Е.Л., Линькова М.В. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды / Монография. – Магнитогорск. – 2020. – 141 с.
3. Наумова Н.А. Формирование экологической культуры школьников / Н.А. Наумова // Художественная культура и трансформация индустриального

менталитета в условиях моногорода: сборник научных трудов II Всероссийской (национальной) научной конференции, 12 февраля 2020 г., г. Магнитогорск / под общ. ред. В.А. Жилиной. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова.- 2020. – 147 с.

© *Н.А. Наумова, 2020-10*

ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены материалы исследования дошкольников со зрительной депривацией, особенности развития обусловленные дефектом, специфика их сенсорного и художественно эстетического развития, научно-методические подходы к разработке коррекционно- развивающей работе.

Ключевые слова: дошкольники, нарушение зрения, зрительная депривация, художественно- эстетическое развитие.

T.V. Slusarskay,
E.A. Romanova

PROBLEMS OF ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstractthe. Article presents research materials for preschool children with visual deprivation, features of development due to the defect, the specifics of their sensory and artistic and aesthetic development, scientific and methodological approaches to the development of correctional and developmental work.

Keywords: preschool children, visual impairment, visual deprivation, artistic and aesthetic development.

Условия современной информатизации общества и образования предъявляют человеку чрезвычайно высокие требования к умениям и навыкам ориентировки в потоке информации, ее пониманию и осознанию. В широком смысле зрительная культура индивида является неотъемлемой частью общей культуры личности, азы которой необходимо постигать уже в дошкольном возрасте. Возможность грамотно и адекватно воспринимать, дифференцировать и ориентироваться в огромном массиве информации особенно значима для детей с нарушениями зрения, поскольку проблемой современной специальной психологии и педагогики является неуклонный рост числа детей с нарушениями зрения, что обуславливает необходимость всестороннего их

изучения с учетом последних достижений науки и практики и возможности скорректировать проблемы их развития вызванные зрительным дефектом.

Зрительная депривация согласно научной концепции Л.С. Выготского: «...создавая новый, особенный склад личности, вызывает к жизни новые силы, меняет направления развития функций слепого, творчески и органически пересоздает и формирует его психику, и следовательно, нарушение зрения есть не только дефект, минус, слабость, но и в каком-то смысле источник выявления способностей, плюс, сила...» [1, 87]. Поэтому принятие зрительного дефекта и его осознание обретают особый смысл, при развитии личности в целом.

Григорьева Л.П. [2] в своих исследованиях подчеркивают, что зрительная патология порождает нарушение восприятия формы и формообразующих элементов (форма, ритм, гармония, симметрия, цветосочетание и др.), низкий уровень развития эстетического вкуса и эстетических чувств. Память детей с нарушением зрения отличается несовершенством зрительных представлений и образов, хотя дети обладают определенным запасом элементарных эстетических знаний и впечатлений, способны дать эстетическую оценку предметам и явлениям, у них на относительно достаточном уровне сформировано эстетическое восприятие окружающего мира, произведений искусства, а при обучении детей со зрительным дефектом необходимо использовать специальные методики и приемы обучения, технические средства и средства наглядности. Ребёнка с нарушением зрения необходимо научить пользоваться сохранной зрительной чувствительностью, он должен не просто смотреть на объект природы, а видеть его характерные признаки, уметь выделять контур объекта из фона, правильно его обследовать, используя сохранные органы чувств – осязание, слух, обоняние, суставно-мышечное чувство, нарушенное зрение.

У детей с нарушением зрения, в связи с различными способами восприятия окружающей действительности, в разной мере отмечаются и нарушения способности к эстетической оценке предметов и объектов продуктивной деятельности.

Эстетическое воспитание личности происходит с первых шагов маленького человека, с первых его слов, поступков. Ни что иное, как окружающая среда не откладывает в душе его отпечаток на всю последующую жизнь. В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности.

Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности личности с нарушениями зрения, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции эстетического воспитания.

Под художественно-эстетическим воспитанием детей дошкольного возраста мы понимаем целенаправленное формирование их эстетического

отношения к действительности, в том числе: развитие способности художественного видения мира, приобщение к миру искусства, развитие художественно-творческих способностей и становление художественно-эстетических ценностей [6, с. 364].

Вопросы целостности и интегративности художественно-эстетического развития, впервые стали активно анализироваться и обсуждаться в отечественных теориях 20-30-х годов 20 века в трудах таких теоретиков как И.И. Иоффе, Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский: «определенный тип конструкции...распространяется на все виды искусства, художественной культуры, явления духовной культуры, создавая тем самым её целостное стилевое единство» [7, с. 55].

Обращаясь к отечественному теоретическому наследию можно отметить, что еще А.В. Запорожец [3] выделял значимость художественно - эстетической деятельности и определял художественно-эстетическое воспитание как «организацию жизни и деятельности детей, способствующую развитию эстетических и художественных чувств ребенка, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что нас окружает» [2, с. 43].

Результаты проведенной нами входящей диагностики показали, что дети с нарушением зрения имеют более низкий уровень художественно-эстетического развития по сравнению с детьми в норме. Детям с нарушением зрения необходима систематическая, целенаправленная и планомерная работа по изобразительной деятельности, музыкальной деятельности, приобщению к искусству, конструктивно-модельная деятельность.

В нашем исследовании по коррекции чувственного опыта дошкольников со зрительной депривацией мы посчитали возможным опереться на базовые исследования Г.С. Лабковской [4], Е.М. Торошиловой [5] направленные на развитие у ребенка способности видеть красоту окружающего мира, искусства и умения создавать ее средствами развития художественно эстетических чувств.

Разрабатывая программу коррекционной работы мы учли концепции авторов и определили следующий круг задач способствующих созданию запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений через системное целенаправленное накопление сенсорных эталонов: звуковых, цветовых, формообразующих и пластических; развитие способности сопереживать и оценивать художественно-эстетические проявления жизненных ситуаций с которыми сталкивается ребенок, эмоционально их переживать; также считаем необходимым организовывать работу в направлении развития художественно-эстетической творческой способности, предполагающей возможность не только знать прекрасное, уметь им любоваться и оценивать, а он еще должен и сам активно участвовать в создании прекрасного в искусстве, жизни, самостоятельно создавать продукты ручного творчества.

Решая ряд общих задач художественно-эстетического развития ребенка с нарушением зрения мы выдвинули несколько частных задач, касающиеся прежде всего создания условий в предметно-развивающей среде для развития у

детей с нарушением зрения интереса к эстетической стороне действительности, посредством ознакомления с разными видами и жанрами искусства (литературного, музыкального, художественно-изобразительного), не обошли и пласт наследия народного творчества: восприятия народной музыки, любовь к народным потешкам, закличкам, русским народным инструментам: свистульки, дудочки, произведения, исполняемые на народных инструментах – ложки, фольклора; – приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, раскрытие возможностей и потребности в творческом самовыражении, инициативности, самостоятельности при реализации индивидуальных художественных замыслов; посчитали необходимым акцентировать внимание дошкольников со зрительным дефектом на знакомстве детей с классическими произведениями литературы, живописи, музыки, театрального искусства. В данном случае средствами воздействия посчитали актуальным использование просмотров иллюстраций в художественных альбомах, организацию экскурсии на природу, в музеи, демонстрацию мульт и диафильмов соответствующего содержания и тематики, тактильные книги и другие источники художественно эстетической информации.

Таким образом, выстроенный нами алгоритм коррекционно-развивающего процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения осуществляется постепенно через освоение детьми эстетической культуры, формирование эстетического восприятия, вкуса, а также адекватных представлений об окружающем мире, формирует понятия, суждения, вызывает интерес, потребности, чувства к художественной деятельности и способствует развитию в том числе и творческих способностей, что несомненно ведет к общему целостному развитию личности дошкольника с нарушением зрения.

Только целенаправленный выбор эстетических приёмов и пособий, другими словами – специально организованный процесс обучения позволит детям с нарушением зрения наиболее полно приобщиться и проникнуться к эстетической культуре. Эстетически воспринимать – это не только видеть прекрасное, но и понимать его сущность, связь с другими явлениями жизни. Эстетическое восприятие предполагает наличие суждений, оценок, эмоционального отношения к окружающим. Под воздействием коррекционно-воспитательной работы можно достичь высокого уровня правильных суждений и выработать определенную эстетическую отзывчивость.

Список используемых источников литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии- СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. Григорьева Л.П. Развитие восприятия у ребёнка: пособие для коррекционных занятия с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе- М.: Школа-Пресс, 2001.-96с.
3. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды. В 2 томах.

Том 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986. - С. 66-77.

4. Лабковская Г.С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. - М.: Просвещение 1983.-304с

5. Торошилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет. Теория и диагностика. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 163 с.

6. Чернобровкин В.А., Артюкова Э.М. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста при ознакомлении с декоративно-прикладным искусством // 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. 363-367.

7. Чернобровкин В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20-30-х годов XX века): Дис. канд. филос. Наук. Санкт-Петербург. 1999. 155 с.

© Т.В. Слюсарская, Е.А. Романова, 2020-10

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В представленной статье анализируется актуальность развития эмоционального интеллекта заведующих детских садов, положительные последствия развития эмоционального интеллекта, а также основные направления в развитии эмоционального интеллекта заведующих, посредством исследования категории эмоционального интеллекта и проявлении ее составляющих в работе руководителя.

Ключевые слова: заведующий дошкольной образовательной организации, эмоциональный интеллект, эмоции, стресс, управление эмоциями.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The presented article analyzes the relevance of the development of the emotional intelligence of the head of the kindergarten, the positive consequences of the development of emotional intelligence, as well as the main directions in the development of the emotional intelligence of managers, through the study of the category of emotional intelligence and the manifestation of its components in the work of the head.

Key words: head of a preschool educational organization, emotional intelligence, emotions, stress, emotion management.

Современный мир становится все более динамичным, общество находится в нестабильном состоянии, а стресс становится частым спутником каждого. На фоне данных событий учащается конфликтность не только в межличностном общении, но и в процессе профессиональных интеракций, что обосновывает необходимость актуализации эмоционального просвещения в детских садах.

Должность руководителя/заведующего дошкольной образовательной организации является престижной и привлекательной, но при достижении данной ступеньки карьерной лестницы новоиспеченный заведующий осознает ответственность, сложность и загруженность данной специальности.

Постоянная регуляция деятельности коллег и педагогического состава дошкольной организации, общение с родителями (законными представителями) детей, с детьми, в частности, с дополнительными учреждениями и т.д. Коммуникационную загруженность руководителя ДОО невозможно недооценить, так как она составляет 80% трудового процесса.

Исходя из вышесказанного можно представить уровень стресса, который несет на себе заведующий детского сада, а также уровень его коммуникативных способностей, которые позволяют регулировать всю деятельность, исключая конфликтные ситуации.

Высокий уровень коммуникативных способностей зависит от некоторых условий, одно из которых - развитый эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект сложная структура, рассматриваемая психологами с середины XX-го века. Эмоциональный интеллект рассматривается через призму двух моделей: смешанной и модели способностей. Модель способностей представляет его как набор способностей, в то время как смешанная модель включает в понятие когнитивные, личностные и мотивационные черты личности.

Рассматривая теорию эмоционального интеллекта Д. Гоулмана можно определить эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных и личностных характеристик [5].

Эмоциональный интеллект по Гоулману состоит из четырех компонентов:

- самосознание,
- самоконтроль,
- социальное понимание,
- управление взаимоотношениями.

Каждый из компонентов можно раскрыть более подробно, так самосознание представляет собой совокупность эмоционального самосознания, точности самооценки, а также степени уверенности в себе.

Самоконтроль является компонентом, определяющим эмоциональную регуляцию: обуздание эмоций, эмоциональная открытость, прямолинейность, честность, стремление к победе, оптимизм и инициативности, готовность к действию.

Социальное понимание сочетает в себе сопереживание, умение прислушиваться к чувствам других, понимание текущих событий, быть в осознанности, не выпадать из реальности, предупредительность по отношению к клиентам, коллегам и подчиненным.

Управление взаимоотношениями последний компонент эмоционального интеллекта, который включает владение коммуникативными навыками, способность в инициировании преобразований, содействие изменениями,

поддержка работников, разрешение разногласий, умение организовать командную работу.

Данная модель эмоционального интеллекта является хорошим примером эмоционально-когнитивной деятельности руководителя ДОО, так как каждый компонент и подкомпонент эмоционального интеллекта необходим для успешной организации деятельности в современной ДОО.

Эмоциональное самосознание важный навык в профессиональной деятельности руководителя детского сада. Построение воспитательного процесса без осознания собственного эмоционального состояния невозможно, так как эмоции исключить из профессиональной деятельности невозможно, но их осознанность позволит спрогнозировать их влияние на весь рабочий процесс.

От точности самооценки зависит то, какие цели заведующий ставит перед собой, а также имеется ли у него представление о своих возможностях, а также возможностях детского сада. Тоже самое зависит и от уверенности руководителя в себе.

Способность регулировать собственные эмоции является показателем психически и физически здоровой личности. Эмоциональную регуляцию можно представить как самостоятельную регулирующую функцию эмоций по отношению к поведению. Также можно воспринимать эмоциональную регуляцию как процесс управления самими эмоциями. Эмоциональная регуляция в деятельности заведующего ДОО включает умение эмоционального отклика на переживания окружающих, демонстрацию или сдерживание эмоциональных проявлений, направление энергии собственных эмоциональных состояний для увеличения продуктивности и эффективности.

В деятельности руководителя адаптивность также является важным качеством. Обновление юридической системы, изменяющиеся условия в детском саду, новые ситуации каждый день априори определяют у руководителя ДОО способность гибко приспосабливаться к динамичности мира.

Заведующий дошкольной образовательной организации всегда должен быть готовым к активной и резкой смене деятельности, а также должен стараться не упускать возможности. Для улучшения ситуации в настоящем времени руководителю необходимо быть осведомленным в ситуациях, происходящих не только в стенах дошкольной образовательной организации, но и в семьях воспитанников, а также вышестоящих инстанциях образовательной сферы. Важной чертой является возможность признания потребности не только родителей, но и подчиненных, коллег, детей.

Профессиональный руководитель должен замотивировать педагогический коллектив и весь персонал, а также родителей на достижение единой цели – устроить счастливое детство ребенку, а также развивающую среду. Он не должен давить, а значит должен владеть тактиками убеждения, поощрять развитие подчиненных, отмечать их достижения, понимать их цели в данной организации.

Как уже отмечалось выше, руководителю ДОО необходимо владеть навыками предотвращения конфликтов, разрешения разногласий. При этом обязательной целью руководителя является создать дружный, цельный коллектив, который будет продуктивно взаимодействовать друг с другом и упорно стремиться к достижению общей цели.

Эмоциональный интеллект состоит из врожденных способностей, которые могут быть развиты посредством обогащения социального опыта (биологические), а также из приобретенных способностей, в основном коммуникативных (социальные) [1, с. 134].

К биологическим предпосылкам развития эмоционального интеллекта относят эмоциональную наследственность, темперамент, экстраверсию. Социальные предпосылки включают степень и динамичность развития самосознания в процессе взросления, модель воспитания в детстве, уровень образованности в семье, общий уровень жизни, уровень образования и пр.

Данные показатели позволяют сделать следующий вывод: эмоциональный интеллект в течение жизни можно развивать. В настоящее время рядом авторов разработаны научные исследования по развитию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, по особенностям эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, но основную теоретико-практическую базу исследования эмоционального интеллекта составляют труды, посвященные эмоциональному интеллекту взрослой личности [2, 4].

Для развития эмоционального интеллекта используются следующие направления: принятие своих эмоций, работа с сильными эмоциями, эмоциональное состояние другого человека [3, с.147]. Рассмотрим данные направления в качестве развития эмоционального интеллекта руководителя дошкольной образовательной организации.

Работа со своими эмоциями, принятие эмоций сложный процесс, требующий принятия себя как достойной уважения личности, а также признание права на выражение любых эмоций, осознание способности управлять собой и регулировать свое поведение изнутри, абстрагироваться от эмоциональной зависимости социальной оценки. Наиболее частой эмоцией, которую должен сдерживать руководитель, является гнев. Исследуя основные способы борьбы с гневом, наиболее негативными и малопродуктивными является:

- прямо заявить о своих чувствах, что в последствии переходит к конфликту;
- выразить гнев косвенно, вымещая на безопасном предмете или человеке;
- «загнать» гнев и не выражать его, что приведет к накоплению негативных эмоций и сильному стрессу.

Продуктивными являются следующие способы управлением состоянием гнева: «ловить эмоцию за хвост», т.е. отслеживать ее наступление, а также проработать эмоцию и после уже решать конфликтную ситуацию.

Можно представить следующий алгоритм работы над гневом:

1. Понять для себя, что вы сейчас ощущаете;

2. Вербализировать свои чувства. Обозначить их словом «Я раздражен...»;

3. Принятие обозначенного чувства на себя. «Именно я сейчас дико зол на определенную ситуацию»;

4. Противостояние гневу. Использование какой-либо техники саморегуляции, релаксации или отреагировать на нее каким-либо действием.

Для того, чтобы понять эмоциональное состояние другого человека, необходимо развивать навыки эмпатии, эмпатического слушания, внимание. Необходимо развить в себе умение спрашивать и уточнять, так как данное умение поможет понять своего подчиненного и выстроить причинно-следственную связь невыполнения того или иного задания. Ставить себя на место другого человека, быть активным и ответственным, сохраняя тонкость и чуткость сложный процесс, необходимый для построения максимально сильных и крепких взаимоотношений с коллективом.

Работа с сильными эмоциональными состояниями заключается в помощи другому человеку, находящемуся в остром эмоциональном состоянии. Данный навык необходим заведующему детского сада, так как при взаимодействии с таким широким коммуникативным кругом конфликтные или ярко-эмоциональные ситуации могут создаваться довольно часто.

Для помощи человеку в состоянии «сильной эмоции» заключается в позволении выпустить пар, переключить режим работы мозга, отстранить его от ситуации, предложить посмотреть на ситуацию глазами знаменитости, и в конце начать анализ проблемы.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта сложный процесс, но именно по причине поддержания постоянно осознанного состояния. Эмоциональный интеллект будет развиваться только при саморегуляции и активизации сознания, что включает в себе необходимость самостоятельного саморазвития человека.

В заключении можно сделать вывод о необходимости развития эмоционального интеллекта руководителя дошкольной образовательной организаций, так как развитый эмоциональный интеллект не только улучшает общий моральный климат в организации, но и улучшает продуктивность заведующего, эмоционально его стабилизирует, а также позволяет избегать конфликтные ситуации, что несомненно улучшит престиж организации в целом.

Список используемых источников и литературы

1. Андреева, И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288с.

2. Давыдова, Ю. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-podrostkov> (дата обращения: 07.11.2020).

3. Мони́на, Г.Б. Развитие эмоционального интеллекта // Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. 2009. №2 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 07.11.2020).

4. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В. Аспекты развития эмоционального интеллекта в период дошкольного детства // Мир детства и образования. 2018. С. 67-70.

5. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y., Bantam Books, 1995. – 352 p.

© Д.В. Тупикина, В.А. Чернобровкин, 2020-10

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ

Аннотация. В статье актуализируется проблема художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста при ознакомлении с декоративно-прикладным искусством. Представлено содержание комплексной работы, включающее разработку перспективного плана из 3-х блоков, проведение непосредственно-образовательной деятельности на темы: «Народные промыслы», «Рисование купавки, розана и листочка»; хохломская роспись «Золотая хохлома»; проведение дидактических игр; организацию мини-музея «Русская изба»; разработку ряда консультаций для родителей на темы: «Ступеньки к творчеству», «Художественно-эстетическое воспитание детей в семье».

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, художественно-эстетическое развитие, декоративно-прикладное искусство, игровая деятельность, народные промыслы.

Е.А. Fedorenko,
Е.А. Karslyan

ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AT MEETING WITH DECORATIVE AND APPLIED ART

Annotation. The article actualizes the problem of artistic and aesthetic development of preschool children when getting acquainted with decorative and applied art. The content of the complex work is presented, including the development of a long-term plan of 3 blocks, the conduct of direct educational activities on the topics: "Folk crafts", "Drawing a cup, a rose and a leaf"; Khokhloma painting "Golden Khokhloma"; conducting didactic games; organization of a mini-museum "Russian hut"; development of a number of consultations for parents on the following topics: "Steps to creativity", "Artistic and aesthetic education of children in the family."

Key words: preschool educational organization, artistic and aesthetic development, arts and crafts, play activities, folk crafts.

Актуальность представленной темы обусловлена тем, в современных условиях заметно возрастает значимость процессов, связанных с социальным развитием ребенка, возрастает и роль дошкольного образования как фактора успешного развития ребенка в формировании его этнокультурной осведомленности и образованности. Большое значение в художественно-эстетическом воспитании и развитии детей имеет декоративно-прикладное творчество во многом связанное с этнокультурными традициями, которое способствует расширению интеллектуального пространства, смелости детей, созданию условий для формирования их творческого и изобретательского мышления. В современном образовательном пространстве осуществляется переход от традиционных к гибким наукоёмким, практико-ориентированным, инновационным технологиям [2, с. 87].

Вопросы целостности и интегративности художественно-эстетического развития, включая музыкальное воспитание, впервые стали активно анализироваться и обсуждаться в отечественных теориях 20-30-х годов 20 века в трудах таких теоретиков как И.И. Иоффе, Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский: «определенный тип конструкции...распространяется на все виды искусства, художественной культуры, явления духовной культуры, создавая тем самым её целостное стилевое единство» [7, с. 55].

Декоративно-прикладное искусство является значимым видом изобразительного искусства, который соответствует человеческим потребностям в области быта, и вместе с тем, удовлетворяет его потребности в эстетике, которые несут его красоту в жизнь. У человека всегда была потребность в украшении своего жилища, что он удовлетворял посредством материала, который мог найти или достать недалеко от своего места проживания – дерево, глину, кость и прочее подобное.

В последние десятилетия наблюдается возрастание интереса к использованию в творческой деятельности с детьми таких произведений народного декоративно-прикладного искусства, как керамика, резьба, аппликации из меха, чеканка, роспись деревянных изделий в хохломском, городецком и других стилях. В процессе изучения родного народного творчества своего края детям легче дается понимание художественного творчества других народов, при этом дети получают первичное эстетическое восприятие. Декоративно-прикладное искусство способно предоставить надлежащий эмоциональный настрой в активном детском творчестве и его художественно-эстетическом развитии.

Позитивный характер воздействия декоративно-прикладного искусства на эстетическое направление развития детей дошкольного возраста является очевидным. Народное искусство, будучи особенным в образно-эмоциональном аспекте отражения окружающего мира, существенно влияет на детей дошкольного возраста, которые, способны мыслить в виде форм, красок, звуков, ощущений, что определяет актуальность темы статьи.

Развитие ребенка в значительной степени обусловлено культурой той региональной среды, в которой он родился и проживает, и которая обеспечивает непосредственное эстетическое развитие его личности.

Уральское декоративно-прикладное искусство, будучи основанным на традициях народа, отличается неповторимым, ярким, многообразным содержанием. Оно является существенным разделом региональной культуры, в некотором роде связующим звеном между человеком и окружающей природой, историей родного края и его обычаями. Оно является частью географии, истории и культуры уральского региона, охватывая собой непосредственные истоки его духовной жизни, существующие эстетические и этические идеалы. Произведения уральского декоративно-прикладного искусства являются естественной, художественно организованной формой. Понимание ее природы оказывает непосредственное влияние на формирование эмоциональной сферы ребенка и обладает широкими возможностями для его ознакомления с региональными, отечественными и общечеловеческими ценностями. В ходе формирования в историческом процессе культурного становления региона произведения уральского декоративно-прикладного искусства призваны выражать имеющиеся традиции, сложившиеся обычаи, существующие эстетические взгляды народов Уральского региона, они заключают в себе совокупность материальной конструкции и духовного образа, тем самым принимают статус эстетической ценности и непосредственно ведут к процессу эстетического развития личности ребенка.

Исследователь Комарова Т.С. отмечает, что включение ребенка в те или иные виды художественной деятельности, имеющие основой материал фольклора, является одним из ключевых условий для полноценного эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей. Для приобщения детей к региональному виду декоративно-прикладного искусства следует подвести их к осмыслению его специфики, к усвоению художественно-эстетического опыта названного вида искусства. Вместе с тем, необходимо побуждать ребенка к самостоятельному развитию, к выражению собственных творческих способностей в ходе изобразительной деятельности по мотивам искусства [1 с. 114].

Исследователь Погодина С.В. предлагает выделять несколько последовательных этапов в ознакомлении детей дошкольного возраста с народным декоративно-прикладным искусством:

- подготовительный этап: процесс накопления ребенком художественно-эстетического опыта в сфере декоративно-прикладного искусства, который может быть выражен в его готовности к восприятию произведений народных умельцев;

- аналитический этап: процесс активного восприятия того или иного произведения, процесс формирования эстетической оценки того образа, который подлежит восприятию;

- творческий этап: процесс самостоятельного включения декоративного образа в текстуру собственного опыта для последующей его трансформации в ходе собственной творческой деятельности;

- оценочный этап: процесс сравнения и оценки других имеющихся изобразительного искусства, выделение общего и различного [3 с. 212].

В процессе ознакомления детей с произведениями декоративно-прикладного искусства могут быть использованы следующие методы обучения: показ, наблюдение, объяснение, анализ и наглядный пример педагога, а также игровые методы, методы поисковых ситуаций и др. В числе основных форм, которые могут использоваться в процессе ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством можно выделить: образовательную деятельность, экскурсии, тематические выставки, государственные, фольклорные, семейные и прочие праздники и развлечения, командные, спортивные, ролевые и прочие игры.

В процессе занятий детям необходимо дать возможность рассматривать предметы декоративно-прикладного искусства, их непосредственные изображения, имеющиеся репродукции, открытки. Педагог должен знакомить детей с предметами или изображениями народных промыслов, предоставлять им сведения об их названиях, местонахождении, определять совместно с детьми содержание и назначение соответствующих предметов. Для усиления эмоционального начала, необходимо сопровождать данный процесс художественным словом – народными прибаутками, пестушками, потешками, сказками, песнями, звучанием народной музыки, несущими в себе образ, которые используются народными мастерами и т.д.

В качестве многофункциональной и доступной формы ознакомления необходимо использовать игровую деятельность (речь идет о сюжетно-ролевых, дидактических играх: играх-вкладышах, играх с карточками, играх с игровым полем, играх-конструкторах, подвижных и малоподвижных играх). Именно в игре, как отмечают современные исследователи, дети накапливают опыт эмоциональных переживаний, формируя некий «эмоциональный запас» - доброту, толерантность, бескорытность, умение радоваться чужому успеху, сопереживать чужой беде [5, с. 268].

Развитие эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста является одной из ключевых задач современной системы дошкольного образования. Нестандартность мышления современного ребенка, широта диапазона его фантазии и воображения, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция, заметно трансформируют позицию взаимоотношений между воспитателем и ребенком [6, с. 165].

Преподавателями МДОУ «ЦРР – детский сад № 183» г. Магнитогорска Челябинской области с целью художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами ознакомления с декоративно-прикладным искусством был разработан и апробирован комплекс мероприятий, включающий:

- составление перспективного плана из 3-х блоков: непосредственная образовательная деятельность по декоративно-прикладному искусству; игровые задания и упражнения; работа с родителями;

- проведение непосредственно-образовательной деятельности на темы: «Народные промыслы», «Рисование купавки, розана и листочка»; хохломская роспись «Золотая хохлома»;

- проведение дидактических игр и упражнений: «Узнай компоненты узора», «Найди лишнее», «Что изменилось?», «Домино», «Лото», «Найди пару», «Составь узор», «Разрезные картинки»;
- организация мини-музея «Русская изба»;
- разработка консультаций для родителей на темы: «Ступеньки к творчеству», «Художественно-эстетическое воспитание детей в семье».

Результаты апробации проведенного комплекса мероприятий позволили сделать выводы о положительной динамике художественно-эстетического развития детей средствами декоративно-прикладного искусства.

Система работы в непосредственной образовательной деятельности способствовала приобщению к народному творчеству, улучшению умений детей рисовать декоративные компоненты.

Дети улучшили свои знания; у них расширились компоненты воображения, способствовавшие созданию декоративных композиций; возникли смелость, настойчивость в работе, любовь к красоте, чувство увлечённости декоративными образами в формировании композиций. Значительно обогатились знания о тех или иных промыслах в декоративной деятельности. Анализ результатов диагностики по выявлению уровня сформированности умений рисования орнамента в тех или иных геометрических формах у детей дошкольного возраста после реализации комплекса мероприятий показал, что у дошкольников произошли значительные положительные изменения. Дети освоили знания различных видов народного промысла, научились находить и использовать те или иные методы и инструменты изображения, овладели совокупностью соответствующих технических навыков и умений, требуемых для того, чтобы правильно рисовать компоненты декоративного узора и орнамента. Таким образом, общая положительная оценка эффективности предлагаемой комплексной работы с дошкольниками возраста в условиях художественно-эстетического развития позволила достичь поставленной цели.

Вышеизложенное в настоящей статье ещё раз подтверждает важную идею современных исследователей, заключающуюся в том, что новая парадигма педагогики смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности ребенка [4, с. 13].

Список используемых источников и литературы

1. Комарова, Т.С. Народное искусство в воспитании дошкольников [Текст] / Комарова Т.С. - М.: Педагогическое общество России. – 2012. – 208 с.
2. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
3. Погодина, С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества [Текст]: учебное пособие для студентов учреждений среднего

образования / С.В. Погодина 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. 352 с.

4. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? *Man in India*. 2017. vol. 97. no. 5. P. 171-185.

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

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

7. Чернобровкин В.А. Философско-эстетический анализ музыки (отечественные теоретические концепции 20-30-х годов XX века): Дис. канд. филос. наук – Санкт-Петербург. 1999.155 с.

© Е.А. Федоренко, Е.А. Карслян, 2020-10

**В.А. Чернобровкин,
Ю.В. Карлова**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LEGO КОНСТРУИРОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье актуализируются задачи формирования у детей дошкольного возраста музыкальных способностей в доступной игровой форме с использованием. Авторами предлагается слушание музыки проводить во вне урочной работе с детьми, в процессе творческой деятельности с использованием конструктора ЛЕГО. Использование данного метода дает возможность активизировать внимание и интерес к слушанию музыки через игровую деятельность с художественным конструированием.*

***Ключевые слова:** дошкольное образование, музыкальное развитие, LEGO-конструирование, нетрадиционные технологии, игра, дети дошкольного возраста.*

**V.A. Chernobrovkin,
Yu.V. Karlova**

THE USE OF LEGO CONSTRUCTION IN THE MUSICAL ACTIVITY OF PRESCHOOL

***Abstract.** The article actualizes the tasks of forming musical abilities in preschool children in an accessible form of play using. The authors suggest listening to music outside the classroom work with children, in the process of creative activity using the LEGO constructor. The use of this method makes it possible to activate attention and interest in listening to music through play activities with artistic construction.*

***Keywords:** preschool education, musical development, LEGO construction, non-traditional technologies, game, preschool children.*

Современные требования, предъявляемые к повышению качества образовательного процесса, предполагают использование необходимых педагогических технологий. Любая образовательная организация, в соответствии с принципами вариативности, вправе использовать свою модель образовательного процесса и конструировать его на основе адекватных ей технологий и методов. В связи с этим, в современном дошкольном образовании

одной из важных задач является использование нетрадиционных методов и приемов, что говорит о переходе от традиционных к гибким наукоёмким, практико-ориентированным, инновационным технологиям [1, с. 87]. Художественное конструирование может представлять собой одну их подобного рода технологий, сочетающих в себе конструирование в сочетании с музыкальным восприятием.

Музыкальное воспитание оказывает большое влияние на общее развитие ребёнка дошкольного возраста. Оно способствует формированию эмоционально-чувственной сферы, расширению мышления ребенка. Общаясь с музыкой, ребенок становится более чутким и проницательным к красоте в искусстве и окружающей действительности, приобщается к культурной жизни, знакомится с актуальными социальными событиями.

В процессе восприятия музыки у детей развивается познавательная активность и интерес, эстетический вкус, расширяется общий кругозор. Воспитание в дошкольной образовательной организации построено с учётом комплексного подхода с использованием музыки как способа общего и музыкального развития дошкольника. Дошкольникам предоставляется возможность выразить самого себя в различных видах музыкальной деятельности, приобщаясь к пониманию музыки не только в рамках занятия, но и на всевозможных праздниках, выступлениях и досугах. Дети прослушивают музыкальные композиции, подпевают, пританцовывают и играют на детских музыкальных инструментах в рамках физкультурного занятия, утренней гигиенической гимнастики, на прогулке и особенно в играх [2, с. 142].

В процессе прохождения практики в дошкольной организации приходится констатировать то, что на слушание как вида музыкальной работы с детьми отводится недостаточное количество времени, а сам процесс традиционного прослушивания музыкальных произведений мало увлекателен для дошкольников и не представляет собой соответствующего интереса.

Для того, чтобы заинтересовать и привлечь дошкольников, а также обучить их понимать и воспринимать произведения, данный вид музыкальной деятельности – слушание необходимо проводить во вне урочной работе с детьми, к примеру, в процессе творческой деятельности с использованием конструктора ЛЕГО.

Конструирование, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), определено как неотъемлемое составляющее обязательной части программы, вид специальной деятельности, содействующей развитию творческой и исследовательской активности дошкольников, а также умение проводить эксперимент [6].

Одной из основных разновидностей конструирования в детском саду является создание 3D моделей из конструкторов новейшего поколения, что обеспечивают объёмную детализацию воссоздаваемой идеи. Система трёхмерной конструкции полнее раскрывает предметы и объекты окружающего мира. В процессе конструктивной деятельности ребенок приобретает возможность рассмотреть воссозданный объект со всех сторон, потрогать и при возникшем желании – видоизменить (модифицировать) его.

Ведущей целью конструирования 3D моделей (конструкторов) считается составление пространственной системы познания окружающего мира, когда ребёнок дошкольного возраста воспроизводит объекты действительности в легкой игровой форме [5, с. 61].

Необходимо выделить следующие основополагающие аспекты для конструкторов, отвечающие образовательному стандарту:

- конструктор обязан предлагать такое количество разновидностей конструирования, которое только может вообразить, или же выдумать, воспитатель, а также он не должен быть способен на ограничение фантазии дошкольника;

- комплект для образовательного конструирования должен входить в линейку конструкторов, способных обеспечить разграничения в элементах набора, включающих составные части, подходящие для дошкольников в зависимости от возраста детей и специальных задач конструирования.

Успешное конструирование хорошо осуществлять под музыкальное сопровождение. В этом случае использование данного метода дает возможность активизировать внимание и интерес к слушанию музыки через игровую деятельность с конструктором ЛЕГО, что заметно способствует расширению детского кругозора, позволяя решать следующие задачи:

- развитие предпосылок смыслового восприятия и осознания музыкальных произведений детьми дошкольного возраста;

- вдохновение к реализации самостоятельного познания значения музыкального произведения в самостоятельной и коллективно-творческой деятельности в сочетании с художественным конструированием.

Работа по использованию конструктора Лего в процесс музыкального воспитания следует проводить поэтапно:

Первый этап направлен на формирование интереса к прослушиванию музыкальных композиций, включая в себя:

- ситуации из повседневной жизни (например, приснился фантастический сон, ребёнок увидел уличных музыкантов);

- путешествие-приключение по сказке (рассказать дошкольникам новую сказку, сопровождая свой рассказ музыкой)

- игровую деятельность (например, детям предлагается собрать разрезные рисунки, изображающие какого-либо сказочного героя и узнать его в проигрываемой музыкальной композиции или же нарисовать предоставленного героя (гостя группы) и послушать, как музыка поможет его оживить);

- сочинение собственной сказки (можно предложить детям ощутить себя самыми настоящими сказочниками и сочинить свою сказку про отдельно взятого полюбившегося героя).

Второй этап – собственно слушание музыкального произведения. После прослушивания воспитатель предлагает дошкольникам рассказать о той музыке, которую они слышали, при этом задавая ряд вопросов: о характере музыки, что ребёнок почувствовал, когда звучала мелодия, о настроении, о чём может поведать музыка, при этом предложив представить собственный воображаемый ряд картин, возникших при прослушивании; на каком

музыкальном инструменте можно сыграть данное произведение, и какой цветовой гаммой можно разрисовать эту музыку.

Начинать знакомство целесообразно непосредственно с образных произведений, где музыкальная составляющая наиболее выражена и понятна детям любого возраста. Это могут быть и уже известные художественные герои для дошкольников. К примеру, произведения из цикла музыкальных произведений Сен-Санса: «Королевский марш львов», «Аквариум», «Слон». Впоследствии дети дошкольного возраста будут готовы к восприятию и осмыслению музыкальных произведений природоведческого характера и других, более сложных для понимания (например, «Весна», «Летняя гроза» Вивальди и др.).

Третий этап включает в себя приём детской импровизации – дошкольники передвигаются в соответствии с характером играющего музыкального произведения, изображая каких-либо героев, их характерные действия (например, Баба-Яга имеет возможность летать в ступе, помахивая метлой и колдовать и др.)

Четвёртый, наиболее важный, заключительный этап представляет собой сочетание художественного конструирования под музыку. Это может быть сочинение по прослушанной музыкальной композиции, ситуации (истории, сказки) и конструирование её (начало, середина, конец) при помощи конструктора Лего.

На протяжении всей художественной деятельности, воспитатели могут вносить проблемные ситуации в игровой процесс, ненавязчиво корректируя творческо-креативную деятельность детей. К примеру, дети выдумали ситуации, например, сказку про избушку Бабы-Яги, где при строительстве воспитатель уточняет – какого цвета подойдет деталь конструктора для печи с огнём.

Также важно учитывать, чтобы дошкольники имели возможность не только придумать начало, середину и конец сказки, но и суметь договориться – кто какой частью будет заниматься, возводя общий проект. Легче, если дети придумают начало сказки, и здесь же его выстроят от начала и до конца. Вслед за этим приступая к основе сюжета, к его постройке и, наконец, к его кульминации сказки, которую постепенно необходимо выстроить, в концепции, от одного к другому, постепенно выстраивая целостный сюжет, выражая его в коллективной постройке [3, с. 74].

При конструировании можно предоставить возможность детям выдумать сказку непосредственно по музыкальным образам (в отличие от предыдущих вариантов – придумывание собственных героев при прослушивании определённых мелодичных композиций), например, по произведениям из цикла пьес «Детский альбом» П.И. Чайковского: «Марш деревянных солдатиков», «Игра в лошадки», «Мужик играет на гармонике»). В процессе прослушивания детская фантазия и воображение в конструировании свяжут действия героев музыкальных композиций, развивая сложный собственный сюжет. Ведущее предназначение музыкальных игр, применяемых на музыкальных занятиях – формировать у дошкольников музыкальные способности, в доступной для

детей игровой форме. Использование конструктора Лего в музыкальных играх делает данный процесс намного интереснее и одновременно с этим оставаясь познавательным [4, с. 192].

Подводя итоги, можно заключить, что при помощи конструктора намного продуктивнее усваивается, запоминается и познаётся материал музыкального занятия. У детей появляется желание повторить игру с конструктором Лего в самостоятельной работе, закрепляя собственные музыкальные способности, проявляющиеся, в возможности различать качество музыкальных звуков, при использовании деталей конструктора. Таким образом, использование конструирования в сочетании с музыкой заметно активизирует процесс музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Список используемых источников и литературы

1. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
2. Костина Э.П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / Э.П. Костина. – М.: Просвещение, 2004. – 223 с.
3. Кравцова Е.Е. Педагогика и психология / Е. Е. Кравцова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 384 с.
4. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста: учебник для студ. высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 272 с.
5. Развивающий потенциал конструирования и робототехники в дошкольном образовании / Т.Г. Ханова, И.В. Сунеева // Государственный советник. – № 2(22) – 2018. – С. 59-63.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standartdoshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 05.11.2020)

© В.А. Чернобровкин, Ю.В. Карлова 2020-10

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Айзман Роман Иделевич**

доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, зав. кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, директор Научно-исследовательского института здоровья и безопасности, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.

2. **Алеева Зульфия Равиленна**

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 Наталья Анатольевна Шепилова), г. Магнитогорск.

3. **Антропова Людмила Ильинична**

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск.

4. **Асмаловская Оксана Анатольевна**

старший преподаватель кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.

5. **Афониная Елена Леонидовна**

заведующий Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №130 комбинированного вида» города Магнитогорска, г. Магнитогорск.

6. **Базова Маргарита Валерьевна**

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула.

7. **Баймышева Бакыт Максумовна,**

учитель-дефектолог высшей квалификационной категории МОУ «С(к)ОШИ № 3» г. Магнитогорска

8. **Балапанова Галия Булатовна**

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.

9. **Баранова Юлия Андреевна**

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.

10. Барбина Виктория Дмитриевна

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.

11. Бережная Инна Арслановна

старший воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №130 комбинированного вида» города Магнитогорска, г. Магнитогорск.

12. Бобровникова Наталия Сергеевна

ассистент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.

13. Бровина Сафия Сирожиддиновна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.

14. Бронских Анастасия Евгеньевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.

15. Бутова Анна Владимировна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» г. Магнитогорск.

16. 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.

17. Воронкова Анастасия Данииловна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль - ст. преподаватель кафедры дошкольного и специального образования Татьяна Николаевна Галимзянова), г. Магнитогорск.

18. Выборнова Дарья Алексеевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.

19. 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.

20. **Гареева Кристина Равильевна**
учитель-логопед Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №130 комбинированного вида» города Магнитогорска, г. Магнитогорск.

21. **Гасаненко Елена Александровна**
старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск.

22. **Глухов Юрий Александрович**
магистрант направления подготовки 20.01.04 Техносферная безопасность/ Экологическая и промышленная безопасность Политехнического института ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)», г. Челябинск.

23. **Головочесова Валерия Сергеевна**
преподаватель фортепиано МБУДО «ДШИ №4», г. Магнитогорск.

24. **Гришина Валерия Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. пед.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»Юлия Михайловна Васина), г. Тула.

25. **Гришкеева Роза Павловна**
старший воспитатель ГБОУ «Школа 1788», г. Москва.

26. **Гудукина Маргарита Игоревна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула.

27. **Данченко Сергей Петрович**
кандидат педагогических наук, доцент СПб АППО, учитель ОБЖ ГБОУ средней школы № 417 Петродворцового района, г. Санкт Петербург.

28. **Деняева Екатерина Ивановна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. пед.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»Юлия Михайловна Васина), г. Тула.

29. **Державин Святослав Александрович**
аспирант образовательной программы «Управление инновациями» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург

30. **Дёрина Наталья Владимировна**
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Российская Федерация.

31. **Долгова Виктория Егеньевна**
МБОУ ЦО №37 им. В.П.Храмченко;
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.
32. **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.
33. **Дубских Ангелина Ивановна**
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» г. Магнитогорск.
34. **Еременко Наталья Александровна**
воспитатель ГБОУ «Школа 1788», г. Москва.
35. **Ефимова Валентина Михайловна**
доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой валеологии и безопасности жизнедеятельности человека ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», Республика Крым, г. Симферополь.
36. **Жукова Анна Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. пед.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула.
37. **Залавина Татьяна Юрьевна**
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск.
38. **Зеркина Наталья Николаевна**
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.
39. **Иванова Ксения Викторовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.
40. **Иванова Ольга Васильевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск.

41. Ивлиева Алина Константиновна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула.

42. Ильина Галина Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

43. Калганова Виктория Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула.

44. Карлова Юлия Вадимовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.

45. Карслян Екатерина Анатольевна

ст. воспитатель МДОУ «ЦРР – детский сад № 183» г. Магнитогорск

46. Кацера Анжелика Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.

47. Киреева Татьяна Викторовна

учитель начальных классов высшей категории МОУ «Средняя школа №12» г. Магнитогорск.

48. Кисель Олеся Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» г. Магнитогорск.

49. Кожин Геннадий Игоревич

магистрант по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» 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.

50. 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.

51. Комахина Екатерина Вадимовна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. пед.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Юлия Михайловна Васина), г. Тула.

52. Кочетова Милена Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула.

53. Кувшинова Ирина Александровна

канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

54. Курцева Светлана Николаевна

учитель-логопед высшей квалификационной категории МОУ «С(к)ОШ № 15» г. Магнитогорска

55. Кучмий Елизавета Владимировна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль доцент, канд. психол.наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Анжелика Александровна Кацера), г. Тула.

56. Левшина Наталия Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

57. Лещенко Светлана Геннадьевна

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.

58. Линькова Мария Владимировна

лауреат Общероссийского конкурса Министерства Культуры РФ «Лучший преподаватель музыкально-теоретических дисциплин детской школы искусств»-2019, музыкальный коуч-консультант, член ассоциации музыкальных психологов и психотерапевтов, преподаватель, методист МБУ ДО "Детская школа искусств № 4", г. Магнитогорск.

59. Логинова Ольга Андреевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Галина Вячеславовна Ильина), г. Магнитогорск.

60. Ломакина Екатерина Александровна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков

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

61. Мазитова Эльвира Ринатовна

магистрант направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Управление дошкольным образованием (науч. рук-ль канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск.

62. Мигранова Зоя Николаевна

магистрант кафедры ДиСО института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.

63. Минеева Оксана Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула.

64. Михно Анастасия Игоревна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.

65. Мицан Елена Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

66. Мусийчук Мария Владимировна

доктор философских наук доцент, профессор кафедры психологии, МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск

67. Мухамедьярова Залия Салаватовна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск.

68. Мухаметшина Арина Рамилевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода Л.В. Павлова), г. Магнитогорск.

69. Наумова Наталья Аугустиновна

педагог дополнительного образования Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодежи», г. Магнитогорск.

70. Неретина Татьяна Геннадьевна

аместитель директора по методической работе института гуманитарного

образования МГТУ им. Г.И. Носова, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, кандидат педагогических наук, доцент.

71. Никитич Михаил Алексеевич

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула.

72. Овсянникова Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

73. Овсянникова Мария Алексеевна

студент образовательной программы «Экономика» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург.

74. Одинцова Анастасия Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула.

75. Павлова Любовь Владимировна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода, институт гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск.

76. Панова Арина Сергеевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.

77. Петров Алексей Владимирович

профессор, доктор филологических наук, доцент кафедры языкознания и литературоведения институт гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

78. Пешкова Наталья Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула.

79. Пикалова Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

80. Платонова Алина Александровна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Оксана Александровна Минеева), г. Тула.

81. Полякова Лилия Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

82. Пушкарева Анастасия Алексеевна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск.

83. Расторгуева Екатерина Сергеевна

методист муниципального учреждения дополнительного профессионального образования «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы», г. Магнитогорск.

84. Романова Елена Андреевна

студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула.

85. Савинова Юлия Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

86. Саидмамедова Нияра Насибовна

студент Таврической академии (структурное подразделение) Крымского федерального университета им. В.И.Вернадского (науч. рук-ль кандидат химических наук, доцент кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека В.В. Цикалов), Симферополь.

87. Санникова Лилия Наилевна

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

88. Скоромная Наталья Николаевна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», Республика Крым, г. Симферополь.

89. Скрипник Яна Александровна

студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск.

90. 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.

91. Сомова Юлия Васильевна

кандидат технических наук, доцент, заместитель директора института естествознания и стандартизации ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

92. Суворова Галина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

93. Суворова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

94. Сунагатуллина Ирина Ириковна

кандидат педагогических наук, джоцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

95. Суц Оксана Александровна

учитель начальных классов ГУТО «Тульский областной центр образования»; 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.

96. Третьякова Анна Дмитриевна

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.

97. Тугулева Галина Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

98. Тупикина Диана Валерьевна

магистрант кафедры ДиСО института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Владимир Александрович Чернобровкин), г. Магнитогорск.

99. Федоренко Елена Анатольевна

заведующая МДОУ «ЦРР – детский сад № 183» г. Магнитогорск.

100. Хайрулина Анастасия Олеговна

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.

101. Цикалов Виктор Валентинович

кандидат химических наук, доцент кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека факультета биологии и химии Таврической академии (структурное подразделение) Крымского федерального университета им. В.И.Вернадского, Симферополь.

102. Цуркан Вероника Валентиновна

доцент, кандидат филол. наук, филологических наук, доцент кафедры языкознания и литературоведения институт гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

103. Цыденова Наталья Валерьевна

олигофренопедагог ГБОУ школа №46 Центр реабилитации и милосердия Ресурсный Центр общего образования для лиц с расстройством аутистического спектра, г. Санкт-Петербург.

104. Чернобровкин Владимир Александрович

кандидат философских наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

105. Шепилова Наталья Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

106. Южакова Юлия Владимировна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск.

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ –
ОТ ПРОБЛЕМ К РЕШЕНИЯМ**

**Сборник материалов Всероссийской
научно-практической конференции,
посвященной 75-летию ООН**

14-16 октября 2020 г.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»