

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

## **МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ**

Сборник материалов  
XIII Международной научно-практической конференции

Магнитогорск  
2019

**Рецензенты:**

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

Доктор педагогических наук, доцент кафедры теории  
и методики дошкольного и начального образования  
ФГБОУ ВО «СГПУ» г. Сургут  
**Л.Л. Лашкова**

**Научные редакторы:** Н.А. Степанова

Г.В. Ильина

И.А. Кувшинова

Н.И. Левшина

С.Н. Юревич

**Технический редактор:** Т.Н. Галимзянова

**Мир детства и образование** : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. 366 с.

ISBN 978-5-9967-1737-8

В сборнике представлены материалы XIII Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование». Публикации раскрывают содержательное и технологическое обеспечение образовательного процесса в организациях основного общего образования, современные проблемы управления дошкольным образованием и профессионально-педагогической подготовки специалистов.

Авторами материалов сборника являются студенты, научные и практические работники Дальнего Зарубежья (Бразилия), Ближнего Зарубежья (Республика Беларусь), а также городов и поселений России (Богородицк, Екатеринбург, Златоуст, Магнитогорск, Тула).

Сборник рекомендуется преподавателям, научным сотрудникам, руководителям и специалистам системы образования, студентам.

ISBN 978-5-9967-1737-8

© Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г.И. Носова, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	11
<b>РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ</b> .....	13
<i>Аверьянова Т.А., Айтбаева А.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	13
<i>Аверьянова Т.А., Смирнова И.С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ.....	16
<i>Аверьянова Т.А., Хрепкова А.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ.....	21
<i>Александрова А.Д.</i> ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСТВУ УРАЛЬСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ .....	25
<i>Герук А.В., Каранетова О.А., Репникова З.А.</i> РОЛЬ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	28
<i>Голядкина М.В., Левшина Н.И.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	34
<i>Горностай Т.Л.</i> ПЕРВЫЕ ИДЕИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА У АНТИЧНЫХ ФИЛОСОФОВ .....	38
<i>Дрожжина Г.В.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ ТРИЗ.....	43
<i>Зуева Е.В.</i> РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА».....	47
<i>Казаручик Г.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	51
<i>Камышева О.В., Галимзянова Т.Н.</i> РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ.....	56

<i>Камышева О.В., Клокова А.В.</i> РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	61
<i>Ковалевская А.А.</i> ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЬНИКОВ .....	66
<i>Кравец Е.И.</i> СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА.....	71
<i>Левко И.С., Подорящая Н.С.</i> СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....	74
<i>Левшина Н.И.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ.....	78
<i>Ломакова Е.В., Яковлева Л.А.</i> ПСИХОФИЗИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА УЛИЦАХ И ДОРОГАХ ГОРОДА.....	82
<i>Мельникова Е.С., Шепилова Н.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	86
<i>Рекунова Л.А.</i> МАЛЫЕ ФОРМЫ ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ.....	90
<i>Савичева О. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО - РОЛЕВОЙ ИГРЕ .....	93
<i>Сергеева Т.Б.</i> РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	97
<i>Солохов А.В., Зновец О.П.</i> ИГРА КАК ПРИЁМ ПРОВЕРКИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ.....	101
<i>Токарева В.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ.....	105
<i>Уржумова А.С., Галичина А.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНТРОПОМОРФНОГО РОБОТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	109

<i>Юревич С.Н., Арслангалина В.А.</i> ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	114
<i>Юревич С.Н., Магасумова Э.У.</i> СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	118
<i>Чернобровкин В.А., Шардина Д.И.</i> РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	122
<i>Чернобровкин В.А., Тупкина Д.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА.....	126
<b>РАЗДЕЛ II. ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ .....</b>	<b>131</b>
<i>Ильина Г.В.</i> МАГНИТОГОРСК СПОРТИВНЫЙ - ДОШКОЛЬНИК ЗДОРОВЫЙ .....	131
<i>Строгонова В.С., Ильина Г.В.</i> ГОРОДСКИЕ СПОРТИВНЫЕ СОСТЯЗАНИЯ И ОЛИМПИАДЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У МАГНИТОГОРСКИХ ДЕТЕЙ ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ .....	135
<i>Гавриленко К. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОТКРЫТОГО ГОРОДСКОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО СЛЕТА ДОШКОЛЬНИКОВ «ТУРИСТЯТА».....	139
<i>Прошак Н. Л.</i> ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ СО СПОРТИВНЫМ ЗЛАТОУСТОМ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	142
<i>Ильина Г.В.</i> СЕМЕЙНЫЕ КЛУБЫ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	145
<i>Черевичная С.С., Гельмель С.Г.</i> РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К СПОРТИВНОЙ ИГРЕ «БАДМИНТОН».....	150
<i>Ильин В. В., Санникова Л. Н., Ильина Г.В.</i> ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ИГРЫ В БАСКЕТБОЛ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР.....	155
<i>Куликова Р.В., Крылова Ю.А., Лунцова Е. А., Овчинникова М. В.,</i> РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ, РЕГИОНАЛЬНЫХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	159

*Назарбаева К.М., Ильина Г.В.*

ЗИМНИЕ ВИДЫ СПОРТА КАК СРЕДСТВА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ.....163

*Юлдашева Л. С., Ильина Г.В.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦВЕТОТЕРАПИИ С ДЕТЬМИ 3-4 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ.....166

*Салахова В.А., Товолжанская С.В.*

ВОКАЛОТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ДОУ.....171

*Торошина Е.В., Лейтнер К.А., Баландюк М.М.*

ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ПСИХОГИМНАСТИКИ.....175

**РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....179**

*Алова М.Д.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....179

*Гришаева И.С.*

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП).....182

*Гришаева И.С.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛЯХ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....184

*Ермакова Д.А.*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 6-ТИ ЛЕТ С АУТИЗМОМ ПОСРЕДСТВОМ ОПЕРАНТНОГО ОБУЧЕНИЯ.....188

*Илюшкина С.С.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....191

*Кадильникова Т. А.*

АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....194

*Кизяева Г.В.*

РОЛЬ ЭЙДЕТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....201

*Кожин Г.И.*

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....205

<i>Кокорева О.И., Овсянникова А.А.</i> РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	209
<i>Кокорева О.И., Целых А.А.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	213
<i>Колядова В.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ В ГРУППЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	216
<i>Котова Е.Д.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ.....	219
<i>Кувшинова И.А., Баранова Ю.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ.....	223
<i>Лебедева О.А., Линькова М.В.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКОТЕРАПИИ.....	227
<i>Маруга Г.В., Кувшинова И.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	232
<i>Меринова Г.Ю.</i> ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПОНЯТИЯ: «НОРМА» И «ПАТОЛОГИЯ».....	236
<i>Мицан Е.Л., Газизова М.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА.....	239
<i>Мицан Е.Л., Переверина В.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.....	242
<i>Мицан Е.Л., Ходымчук А.И.</i> КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	246
<i>Нурмухамбетова Д.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	249
<i>Опалева В.А., Кувшинова И.А.</i> НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ.....	252

<i>Пешкова Н.А., Ямбарышева О.А.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ .....	256
<i>Потемина А.С., Пешкова Н.А.</i> КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	260
<i>Рыжова Ю.В.</i> СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ЗАГАДКИ.....	263
<i>Слюсарская Т.В, Буздина Е. Ю.</i> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6-ТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ .....	267
<i>Смольников Д.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ПОМОЩЬЮ ЛЕГО-КОНСТРУКТОРА.....	271
<i>Стародубцева О. В.</i> КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	274
<i>Степанова Н.А., Феофилова С. В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НЕВРОЗАМИ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ГРУППУ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	277
<i>Сунагатуллина И.И., Мануйлова А.М.</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ВОЗМОЖНОСТЬ БЫТЬ НАРАВНЕ СО ВСЕМИ .....	281
<i>Суркова Е.С.</i> УСТРАНЕНИЕ ПРОБЛЕМ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	285
<i>Цехановская Я. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	288
<i>Цыбулина А. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ РАСПЕВОК ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К МУЗЫКАЛЬНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ.....	292
<i>Цырулик Н. С.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ В ОВЛАДЕНИИ СЧЕТНО- ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	296



<i>Чунтонова К.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	301
<i>Шевелева К. М.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	305
<b>РАЗДЕЛ IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА, ПЕРЕПОДГОТОВКА, ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДХОДОВ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....</b>	<b>309</b>
<i>Санникова Л.Н., Асфандиярова Г.Р.</i> РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ.....	309
<i>Касимова И.Д., Юревич С. Н.</i> СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ ДОУ.....	312
<i>Неретина Т.Г., Клевесенкова С.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	316
<i>Юревич С.Н., Васильченко К.А.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ .....	320
<i>Степанова Н.А., Васильева А.Д.</i> УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МИНИ-МУЗЕЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	324
<i>Коротаева Е.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД .....	328
<i>Кузьмина Н.П., Чугунова О.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	331
<i>Касатова Г.А., Колесникова Е.В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	335
<i>Неретина Т.Г., Огаркова Л.Н.</i> К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ.....	339

<i>Панова Л.П., Климов М.А., Ращичулина Е.Н.</i> ПОНЯТИЙНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА».....	342
<i>Панова Л.П., Плугина Н.А., Каминский А.С.</i> ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: ПОНЯТИЙНЫЙ И ПРОГРАММИРОВАННЫЙ ПОДХОД.....	346
<i>Dr. Prof. Daniel Aldo Soares</i> DEVELOPING LANGUAGE LITERACY THROUGH LITERATURE TO AGROINDUSTRIAL STUDENTS .....	351
<i>Даниэль Алдо Соарес, Чернобровкин В.А., Борисова Е.К.</i> РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ.....	356
<i>Андрэ Луиз Араужо Куниа</i> КУРС ПЕДАГОГИКИ В БРАЗИЛИИ: ПРАВОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА.....	362

## ВВЕДЕНИЕ

На базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова кафедрой дошкольного и специального образования 24 мая 2019 года была организована XIII Международная научно-практическая конференция «Мир детства и образование» с участием представителей Федерального института образования, науки и технологии штата Гояс (Бразилия, г. Гояния).

Сборник отражает материалы данной конференции и включает в себя статьи на русском и на английском языках российских и зарубежных авторов, а также в их соавторстве. Среди них представители как Дальнего Зарубежья (Бразилия), Ближнего Зарубежья (Республика Беларусь), так и городов России (Богородицк, Екатеринбург, Златоуст, Магнитогорск, Тула). Материалы конференции освещают опыт научных и практических работников, студентов. Публикации раскрывают содержательное и технологическое обеспечение образовательного процесса в дошкольных учреждениях; вопросы сопровождения процесса реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования; подготовки специалистов дошкольного образования и обеспечения профессионального роста педагогов; совершенствования подходов к управлению кадрами в условиях апробации профессионального стандарта педагога.

Содержание секций конференции нашло отражение в следующих разделах: «Актуальные проблемы дошкольного, общего и дополнительного образования в контексте современной государственной образовательной политики», «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников», «Проблемы специального и инклюзивного образования», «Профессионально-педагогическая подготовка, переподготовка, повышение квалификации специалистов образования в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов. Совершенствование подходов к управлению образованием в современных условиях».

В центре внимания авторов раздела «Актуальные проблемы дошкольного, общего и дополнительного образования в контексте современной государственной образовательной политики» стоят вопросы содержания образовательной деятельности, создания единого образовательного пространства, становления и развития творческого потенциала детей в разных видах деятельности. Особое внимание уделено вопросам использования современных технологических подходов к миру детства, в частности, современных познавательных технологий; поиску новых современных подходов к организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями своих воспитанников.

Раздел «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников» представлен статьями, касающимися планирования и реализации образовательной области «Физическое развитие» с учетом ФГОС ДО; интегративного единства педагогического коллектива с семьями воспитанников по формированию здорового образа жизни; поиска современных здоровьесберегающих технологий на развитие физических качеств и активизацию двигательной деятельности детей дошкольного возраста; разработки и реализации модифицированных программ дополнительного образования детей дошкольного возраста в современных условиях.

Раздел «Проблемы специального и инклюзивного образования» включил в себя материалы исследований различного уровня (теоретических и экспериментальных), затрагивающие проблемы инклюзивного образования на современном этапе, статьи, посвященные вопросам организации коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и особые образовательные потребности, результаты исследований в области дефектологии и логопедии.

Современные аспекты управленческой деятельности (установление партнерских отношений организаций высшего и дополнительного образования; сетевое взаимодействие образовательных организаций; развитие и оценка профессиональной компетентности педагогов и руководителей ДОО в условиях введения профессиональных стандартов; организация профессионального образования в России и Бразилии) стали предметом исследования авторов статей, размещенных в разделе «Профессионально-педагогическая подготовка, переподготовка, повышение квалификации специалистов образования в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов. Совершенствование подходов к управлению образованием в современных условиях».

Благодарим всех за участие в конференции и в публикации сборника и приглашаем к дальнейшему сотрудничеству в рамках Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование», являющейся традиционной на кафедре дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

# РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

*Аверьянова Т.А., (Averianova T.A.), к.п.н.,  
доцент МГТУ им. Г.И. Носова  
Айтбаева А.С., (Aytbaeva A.S.), магистрант  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### FORMATION OF THE SKILLS OF PRODUCTIVE COOPERATION OF PUPILS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

**Аннотация:** В данной статье рассматривается процесс формирования навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности, описана модель формирования навыков продуктивного сотрудничества, состоящая из четырех блоков. Статья содержит определения таких понятий, как продуктивное сотрудничество и внеурочная деятельность.

**Abstract:** This article discusses the process of formation of skills of productive cooperation of students in extracurricular activities, describes the model of formation of skills of productive cooperation, consisting of four blocks. The article contains definitions of such concepts as productive cooperation and extracurricular activities.

**Ключевые слова:** навыки, обучающиеся, продуктивное сотрудничество, внеурочная деятельность.

**Keywords:** skills, pupils, productive cooperation, extracurricular activity.

В настоящее время возросла роль предметных, личностных и метапредметных результатов усвоения образовательной программы, которая подразумевает освоение обучающимися универсальными учебными действиями (регулятивными, познавательными, коммуникативными). Информационно-технологический прогресс, который продолжается и по сей день, вносит большой вклад в науку и культуру человечества и значительно упрощает работу с информацией. Правда легкость поиска информации и доступ к практически любым образовательным, развлекательным, социальным ресурсам благоприятствует сведению к минимизации межличностных контактов в большинстве структурах, и в том числе и в образовании, а это повлекло за собой к снижению уровня сформированности коммуникативных умений подрастающего поколения.

В традиционной классно-урочной системе обучения формирование продуктивной групповой деятельности существенно осложнена в первую очередь временем, затем тематикой изучаемого материала, спецификой дисциплин, а также правилами и нормами поведения на занятии. Из-за данной проблемы поднимается вопрос о необходимости поиска более оптимальных и действенных путей формирования коммуникации в рамках педагогических действий, в особенности навыков продуктивного сотрудничества, которые удовлетворяют современной модели образования [2, с. 24].

Для того чтобы обучение было эффективным и результативным классно-урочной формы обучения недостаточно, также необходимо учитывать и другие виды обучения обучающихся, которая позволяет реализовывать образовательную программу как единое целое.

Значимость развития коммуникативных умений во внеурочной деятельности выявляет требование по осуществлению работы становления личностных характеристик обучающихся, которые отражают навыки сотрудничества в образовательной, учебно-исследовательской и других видах деятельности, а также его способность продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе общей деятельности, учитывая позицию другого участника.

Вообще термин «продуктивное сотрудничество» используют редко, чаще употребляют «продуктивное взаимодействие». Этот термин только с различными субъектами рассматривали как в педагогических, так и в психологических аспектах М.В. Александрова (2001), А.В. Афолина (2004), В.В. Казантаева (2005), В.М. Ковязина (2006) [1, с. 50].

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных учреждениях.

Предметом исследования является процесс формирования навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности.

Целью исследования является формирование навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности.

Формирование навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности будет эффективным, если:

- разработать модель, которая позволяет осуществлять действия по выработке навыков коммуникации и сотрудничества в процессе совместной деятельности, а также отслеживать динамику данного процесса;

- будем рассматривать продуктивное сотрудничество как взаимодействие обучающихся, направленное на достижение целей, к которым обучающийся сам стремится и, немаловажно, осознает значимость этой цели, а также важно обеспечить для друг друга взаимоположительные результаты в совместной деятельности;

- представить внеурочную деятельность как дополнение к школьным занятиям, которые способствуют организации межличностных взаимоотношений, выражающихся в обоюдном согласии действий субъектов на примере взаимной поддержке и доверительных связей между ними.

Далее рассмотрим задачи исследования:

1. Точное определение содержания и структуры понятия «продуктивное сотрудничество обучающихся».

2. Исследование внеурочной деятельности как возможность организации процесса, который способствует формированию навыков продуктивного сотрудничества.

3. Обоснование модели формирования навыков продуктивного сотрудничества обучающихся и разработка критерия для оценивания ее эффективности.

Рассмотрим основные понятия данной темы: термин продуктивное сотрудничество, внеурочная деятельность и модель формирования навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности.

Продуктивное сотрудничество обучающихся – это позитивное взаимодействие, направленное на достижение осознаваемых целей, к которым обучающийся сам стремится и, немаловажно, осознает значимость этой цели, создание и обмен ценностями в процессе совместной деятельности на основе равноправного участия педагога и обучающихся, которое обеспечивает взаимоположительные результаты, основанные на товарищеской взаимопомощи, толерантности, саморазвитии, саморегуляции и самоопределении, усиленное мотивацией успеха и самостоятельным, сознательным рефлексивным применением имеющихся знаний и умений.

Внеурочная деятельность – это вариативная форма учебно-воспитательного процесса школы, которая является дополнением к школьным занятиям в свободное время учащихся. Такое обучение ориентировано на решение задач в определенно-специальных условиях неформального общения, которая способствует организации межличностных отношений в

коллективе. Такие отношения проявляются согласованностью действий, поддержке, понимании друг друга с учетом индивидуальных запросов, а самое важное такие отношения должны нести добровольный характер.

Модель формирования навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности отражает совокупность взаимосвязанных структурных элементов, позволяет перейти от теоретического понимания к действиям практическим и позволяет проследить динамику данного процесса. Модель формирования навыков продуктивного сотрудничества состоит из четырех блоков:

1. Целевой – определяющий цели и задачи описываемого процесса.
2. Организационно-функциональный – раскрывает совокупность формируемых отношений, опыт деятельности и общения, отражает взаимодействие обучающихся друг с другом, их сотрудничество во внеурочной деятельности, а также включает условия и функции, теоретико-методологическую основу.
3. Технологический – включает основные этапы, виды, направления, формы, технологии и методы организации продуктивного сотрудничества.
4. Диагностический – позволяет наблюдать переход обучающихся на еще более высокий уровень сформированности навыков продуктивного сотрудничества во внеурочной деятельности.

Школа на сегодняшний день терпит очень важные изменения. Эти изменения связаны с новыми стандартами и их внедрением. Согласно стандартам, личностные результаты освоения образовательной программы отражают сформированность навыков продуктивного сотрудничества обучающегося с разными субъектами и в различных видах деятельности. Сейчас от преподавателя требуют не только обучить новым знаниям, но и сформировать определенные универсальные учебные действия. В современном мире человек должен обладать развитыми коммуникативными способностями, навыками высокой социальной и профессиональной мобильности, уметь мотивировать себя для непрерывного образования и постоянно саморазвиваться.

Вообще сотрудничество, в том числе и продуктивное – это организация школьной жизни, с помощью совместных усилий. Очень важно, чтобы образование являлось еще и «социальным вихрем», это и есть один из главных факторов развития общества. В образовании необходимы отношения сотрудничества, партнерские отношения совместного действия. Рассмотрим несколько точек зрения продуктивного сотрудничества выдающихся психологов и ученых.

Российский педагогический психолог В.Я. Ляудис описывала продуктивное учебное взаимодействие через сотрудничество. Возникающее сотрудничество она описывала как тип учебного взаимодействия. При таком сотрудничестве активизируется продуктивная творческая деятельность обучающегося, которая способствует развитию личности. Такое сотрудничество протекает в различных формах от совместного с преподавателем действий к поддержанному, затем к подражанию и самообучению. Также автор выделила ведущие особенности продуктивного взаимодействия, то есть учащийся начинает включаться в решение продуктивных задач в начале процесса усвоения нового на основах специально организованных активных взаимодействий с преподавателем и другими обучающимися; ситуация сотрудничества терпит разные изменения в процессе коммуникации и при этом является одним из средств решения продуктивных задач и условием овладения обучающимися способами познавательной деятельности и межличностных отношений [3, с. 204].

Н.В. Якса выдвигает следующее понятие продуктивного взаимодействия. Она поясняет его как систему общения, деятельности и поведения преподавателя и обучающегося через взаимную поддержку, которая ведет к достижению значимых преобразований. Личность формируется при отработке необходимых умений продуктивного взаимодействия. Формирование происходит в намеренно организованных педагогических ситуациях, которые выполняют три функции: познавательную, регулятивно-побудительную

и ценностно-ориентационную. Один из способов взаимодействия Н.В. Якса называет партнерство. Этот способ подразумевает совместную деятельность на условиях равенства, добровольности и дополнении друг друга между участниками. Они находятся в неформальном равенстве обязанностей и прав, свободного выбора собственных решений задач и совместного поиска решения.

Модель формирования навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности отражает взаимосвязанные и взаимообусловленные совокупности структурных компонентов, помогает от теоретического понимания проблемы перейти к практическим действиям и понаблюдать за динамикой процесса, содержит четыре блока: целевой, определяющий цели и задачи описываемого процесса, организационно-функциональный, который раскрывает совокупность формирующихся отношений, опыта деятельности и общения, отражающихся во взаимодействии учащихся друг с другом, их сотрудничество во внеурочной деятельности, включает теоретико-методологическую основу (подходы и принципы), условия и функции; технологический, который включает основные этапы, формы, виды, технологии и методы организации продуктивного сотрудничества, направления, и диагностический, который позволяет проследить переход учащихся на еще более высокий уровень сформированности навыков продуктивного сотрудничества во внеурочной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная модель позволяет осуществлять действия по выработке навыков коммуникации и сотрудничества в процессе совместной деятельности, а также отслеживать динамику данного процесса.

*Список использованной литературы:*

1. Асмолов А.Г. Образование как ценностное полагание: диалог между педагогикой сотрудничества и культурно-исторической психологией / А.Г. Асмолов // Народное образование, 2018. – № 5. – С. 48-52.
2. Волохова Е.Д. Проблемы трудовой подготовки школьников в современных условиях // Школа и производство. – 2015. – № 3. – С. 23-26.
3. Крылова Н.Б. Основные идеи продуктивного образования / Н.Б.Крылова, О.М. Леонтьева // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа, – 2016. – Вып. № 4. – С. 204-206.

*Аверьянова Т.А., (Averianova T.A.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Смирнова И.С. (Smirnova I.S.), магистрант  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

**ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITY OF PUPILS OF RURAL SCHOOLS IN TECHNOLOGY LESSONS**

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются особенности организации творческой деятельности обучающихся сельских школ на уроках технологии, представлены методы организации творческой деятельности и способы активизации творческой деятельности обучающихся. Статья содержит определения понятий: творчество, деятельность, творческая деятельность.

**Abstract:** This article discusses the features of the organization of creative activity of students in rural schools in technology lessons, presents the methods of organizing creative activity



and ways to enhance the creative activity of students. The article contains definitions of concepts: creativity, activity, creative activity.

**Ключевые слова:** творчество, деятельность, обучающиеся, технология, школа.

**Keywords:** creativity, activity, pupils, technology, school.

В современном мире существует проблема творческих способностей личности. Обществу нужен человек, который придумывает и создает что-то новое, мыслит креативно и нестандартно, умеет находить решения любых поставленных задач.

Не творческая личность недостаточно уверена в себе, ей не хватает увлеченности в делах. Это приводит к тому, что человек начинает думать, что он больше ничего не умеет делать, кроме своей работы и значит проживает свою жизнь в пустую. Творческие люди любят, то чем занимаются. Они проще переносят трудности. Такие люди, как правило, более успешны – от обычного общения до профессиональной деятельности.

Жизнь не стоит на месте. Все движется вперед: изменяется и развивается. Поэтому человечеству нужны творческие личности, которые своими идеями совершенствуют наш мир.

Такую личность необходимо формировать с детства. Все это требует от педагога организовывать процесс обучения так, чтобы развить характерную черту человеческой деятельности, которая называется творчество.

Творчество – это процесс создания человеком чего-то нового, уникального, ценного для себя и других.

В обыденной жизни творчеством считается: предметы искусства; воплощение новых проектов; созидание; мышление, которые выходят за рамки уже имеющегося решения возникающих задач. Иностранцы ученые в своих исследованиях определяют творчество, как совокупность личностных и интеллектуальных факторов.

«Творчество – это деятельность человека по созданию новых духовных и материальных ценностей» – писал А.Т. Шумилин. Творчество, также как и прочие виды деятельности, обладает общественным характером, навеяно нуждами общества, удовлетворить которые можно, когда будут сформированы все условия, требуемые для этого. Это подытожено наукой и представлено историей культуры. Также творчество требует конкретных волевых усилий, концентрацию, упорства, внимания и тому подобное. Исследования творчества дали возможность понять, что первым значимым показателем творчества является преобразование предметов, явлений, процессов.

Из этого представления творчества следует один существенный факт, который связан с переносом данного понятия на учебную деятельность – это прививание обучающимся навыков преобразования предметов, явлений, процессов. Что немаловажно для представления сути творческой деятельности обучающихся. [3].

В. А. Крутецкий писал: «Деятельность – это активность человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его потребностей и интересов, на выполнение требований к нему со стороны общества и государства».

«Творческая деятельность – форма деятельности человека или коллектива - создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего» [1].

Проблемная ситуация, которая не решается обычными способами, является стимулом к творческой деятельности. Вследствие формулирования необычной гипотезы, выявления нетрадиционных связей компонентов проблемной ситуации, вовлечения непрямо связанных компонентов и создания новых связей между ними получается неповторимый продукт деятельности. Основаниями творческой деятельности считаются гибкость мышления (умение изменять способы решения), умение к сближению и сцеплению определений, единство восприятия, критичность (умение отказаться от неэффективных стратегий) и другое. Зачатки творческих способностей существуют у каждого человека и присущи любому обычному ребенку. Необходимо только открыть и развить их. Выражение

творческих способностей изменяется от больших и красочных талантов до умеренных и незаметных. Однако суть творческого процесса общая для всех.

Чтобы эффективно овладеть творчеством, нужны способности. Творческий вид деятельности является одним из значимых условий формирования способностей. Необходимо обратить внимание на то, что творческая деятельность должна быть направлена на создание чего-то нового и получение новых знаний, что создает интерес к деятельности. Творческая деятельность обучающихся не может перейти границу их знаний. Из этого следует, что от умения преподавателя организовывать деятельность зависит успешность развития и формирования творческих способностей обучающихся. В этом хорошо помогает учебный предмет – технология, который использует возможности с целью развития творческих способностей личности.

В наше время необходима подготовка обучающихся сельских школ к творческой деятельности. Сельская школа решает не только образовательные задачи, но также и значимые социальные такие, как развитие и сохранение хозяйственных отношений, ведение домашнего быта, развитие детей, приобщение молодого поколения к ценностям и обычаям нашей культуры. В сельской местности, в отличие от города, у обучающихся, как правило, нет выбора образовательного учреждения, так как обычно школа является единственным образовательным учреждением, где они могут получить основное или полное общее образование.

В данных обстоятельствах существенно увеличивается роль школы как культурно-образовательного центра сельского общества. Во много раз увеличивается значимость технологического образования, которое закладывает базу трудового и профессионального формирования молодого поколения [5].

Технологическое образование в сельской школе имеет несколько характерных качеств. Оно создает условия для подготовки обучающихся к труду не только в системе сельского хозяйства, но и за ее пределами. В то же время получение основной сельскохозяйственной подготовки не расходится с дальнейшей профессиональной специализацией обучения, а именно, ориентировано на решение задач самообслуживания и обеспечение в условиях индивидуального фермерского хозяйства.

Роль школы в воспитании творческой личности из-за этого повышается. И чтобы эта цель была достигнута нужно грамотно организовывать творческую деятельность в сельской школе [2].

Тип творческой деятельности определяет степень познавательной активности и самостоятельности обучающихся. На основе этого методы организации творческой деятельности разделяют на репродуктивный, исследовательский, частично-поисковый, объяснительно-иллюстративный и метод проблемного изложения.

*Репродуктивный метод* – это метод обучения, который направлен на воссоздание обучающимися способов деятельности по алгоритму учителя. Применяется для формирования навыков и умения обучающихся.

Репродуктивный метод имеет свойственные ему признаки:

1. Обучающимся даются уже в «готовом» виде знания и умения.
2. Педагог не просто дает знания, а объясняет их.
3. Обучающиеся воспринимают, осознают, запоминают и правильно воссоздают полученные знания.
4. Обучающиеся воспринимают, осознают и запоминают полученные знания.

Репродуктивный метод гарантирует возможность передачи большого количества учебной информации за короткий срок и без больших затрат усилий. Минусом данного метода является недостаточное развитие гибкого мышления и навыков поисковой деятельности.

*Исследовательский метод* – это метод, предусматривающий творческое применение знаний, освоение методов научного познания и формирование навыка самостоятельного научного поиска. Содержит свойственные ему признаки:

1. Проблема формулируется обучающимися и учителем вместе.
2. Не сообщаются новые знания, обучающиеся должны сами приобрести их в ходе изучения проблемы, сопоставить разные варианты ответов, кроме того установить основные средства для достижения результатов.

3. Быстрое управление процессов решения проблем является главной целью работы педагога.

4. Обучение характеризуется высокой заинтересованностью, высокой интенсивностью, а знание – прочностью, глубиной и эффективностью.

Исследовательский метод стимулирует познавательную деятельность обучающихся, однако требует большое количество времени, своеобразных условий, высокой педагогической квалификации педагога.

*Объяснительно-иллюстративный метод* – это предоставление учителем уже готовой информации и запоминание ее обучающимися. Содержит свойственные ему признаки:

1. Обучающимся даются уже в «готовом» виде знания.
2. Педагог организует разными способами понимание знаний.
3. Обучающиеся воспринимают, осознают и запоминают полученные знания.
4. Надежность усвоения материала гарантируется посредством их неоднократного повторения.

Во время применения данного метода преобладают познавательные процессы: внимание, память, восприятие и репродуктивное мышление. Данный метод широко применяется в современном образовании, так как гарантирует системность знаний, очередность изложения и экономит время. Минусом является ограничение учебной деятельности процессом запоминания и воспроизведение информации, недостаточное развитие интеллектуальных способностей.

От исполнительского к творческой деятельности переходным считается метод проблемного изложения.

*Метод проблемного изложения* – это метод обучения, который предполагает постановку учителем проблемы перед обучающимися и нахождение путей ее решения с открытием вероятных познавательных противоречий.

Метод проблемного изложения имеет свойственные ему признаки:

1. Обучающимся знания не даются в «готовом» виде.
2. Педагог демонстрирует путь изучения проблемы, решает ее от начала до конца.
3. Обучающиеся смотрят как размышляет педагог и учатся решать проблемы.

Высшей степени познавательной активности и самостоятельности от обучающихся требует частично-поисковый метод.

*Частично-поисковый метод* – это метод, при котором частично педагог сообщает знания, а часть обучающиеся получают сами вследствие ответа на поставленные вопросы и решая проблемы. Содержит свойственные ему признаки:

1. Обучающиеся приобретают знания самостоятельно.
2. При помощи разных средств педагог образует поиск новых знаний.
3. Под руководством учителя обучающиеся сами принимают решения в проблемных ситуациях, рассуждают, сопоставляют, анализируют и обобщают.

По типу познавательной деятельности методы обучения гарантируют развитие самостоятельного мышления обучающихся. При сочетании с другими методами увеличивается эффективность этих методов.

Система данных методов показывает, как изменяется познавательная активность обучающихся от восприятия готовых знаний, их усвоение, воссоздание в творческой деятельности, которая обеспечивает самостоятельное освоение новых знаний.

Все они могут проявляться в словесной, практической и наглядной формах. Словесная форма – это рассказ, беседа, обсуждение. Практические методы бывают в форме игр, упражнений и моделирования – создание моделей и их использование. Наглядными

методами являются рассматривание рисунков и картинок, просмотр презентаций и видеофайлов.

Когда творческая деятельность правильно организована, то обучающиеся больше вовлекаются в учебный процесс, что помогает успешному освоению знаний, активизирует умственные старания, стимулирует уверенность в себе, воспитывает свою точку зрения. Из вышесказанного следует обязательное условие организации творческой деятельности обучающихся, которое, прежде всего, зависит от педагога. Скаткин М.Н. отметил следующие способы активизации творческой деятельности обучающихся: исследовательский метод, дискуссия, творческие работы обучающихся, проблемное изложение знаний, создание атмосферы коллективной творческой деятельности.

Чтобы обучающиеся не потеряли интерес к творческой деятельности, следует помнить, что они чаще всего стремятся решить максимально сложные для них задачи. Что помогает осуществить второе условие, которое предъявляют к творческой деятельности. Оно состоит из того, что деятельность должна быть предельно сложной, но чтобы обучающийся смог ее выполнить, другими словами деятельность должна находиться в области возможного развития ребенка [4].

Еще одним важным условием для организации творческой деятельности является развитие творческих способностей, что считается неотъемлемой составляющей творческой деятельности.

В современной школе в процессе обучения при реализации принципа проблемности обеспечиваются традиционные объективные условия появления в процессе обучения творческой деятельности обучающихся.

В практике обучения широкое использование получили проблемные ситуации, которые появляются вследствие побуждения обучающихся к выдвижению гипотез, предварительных выводов и обобщений. Большую вероятность развития творческих способностей обучающихся создает метод проектов, основной целью которого является содействие развития активной творческой личности, формирование системы умственных и общетрудовых знаний и умений обучающихся. С одной стороны, метод проектов представляет собой педагогическую технологию, а с другой стороны организацию деятельности обучающихся.

Метод проектов всегда нацелен на самостоятельную работу обучающихся – индивидуальную или групповую, выполняющуюся на протяжении определенного периода времени. Этот метод всегда подразумевает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предполагает, в некотором роде, применение совокупности разных методов, средств обучения, а так же предполагает необходимость объединения умений и знаний использовать знания из разных областей науки, технологии и творческих областей. В случае если метод проектов является педагогической технологией, то эта технология подразумевает комплекс проблемных, поисковых, исследовательских методов, которые являются творческими по своей сущности.

Из этого следует, что если на уроках технологии применять указанные выше методы, то это позволяет осуществить деятельностный подход в трудовом обучении и объединить умения и знания, которые получают обучающиеся в процессе изучения других школьных дисциплин на различных этапах обучения [3].

Современный мир требует от личности использования большого диапазона возможностей и способностей, развития индивидуальных черт. Одну из главных ролей целей образования играет подготовка обучающихся к творческому труду. Чтобы вписываться в общество в условиях постоянных перемен, человеку необходимо активизировать свой творческий потенциал. Во многих исследованиях творческой деятельности обучающихся отмечается, что развитию творческого мышления требуется специальная работа и особое внимание. Хотя способность к творческой деятельности дана человеку природой, только целенаправленное обучение дает шанс обеспечить высокую степень развития творческих

способностей обучающихся, которые были заложены природой. И добиться развития этих способностей помогают уроки технологии.

*Список использованной литературы:*

1. Андриади И.П. Педагогический словарь / И.П. Андриади, С.Ю. Темина. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 224 с.
2. Голубева О.В. Организация творческой деятельности обучающихся на уроках технологии / О.В. Голубева, Е.А. Шкулина // Интеграция информационных технологий в систему дополнительного образования в области технического творчества. – 2016. – С. 5-10.
3. Крутецкий В.А. Психология: Учеб. для учащихся пед.уч-щ. – 2-е изд., перераб.и доп. – М.: Провещение, 1986. – С.56.
4. Немов Р.С. Общая психология. В 3 томах. Том 1. Введение в психологию. – М.: Юрайт, 2016. – 726 с.
5. Шарипов Ф.В. Организация творческой деятельности обучающихся / Ф.В. Шарипов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – №5. – С. 72-77.

*Аверьянова Т.А., (Averianova T.A.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Хрепкова А.В., (Khrepkova A.V.), магистрант  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

### **FEATURES OF AESTHETIC EDUCATION OF RURAL SCHOOLS PUPILS**

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются особенности эстетического воспитания обучающихся сельских школ, представлены отличия эстетического воспитания в школах города и сельских школах, а также проблема эстетического воспитания как проблема «отцов» и «детей». Статья содержит определения таких понятий, как эстетическое воспитание, эстетический идеал, эстетический вкус.

**Abstract:** This article discusses the features of aesthetic education of pupils in rural schools, presents the differences in aesthetic education in schools of the city and rural schools, as well as the problem of aesthetic education as a problem of «fathers» and «children». The article contains definitions of such concepts as aesthetic education, aesthetic ideal, aesthetic taste.

**Ключевые слова:** воспитание, эстетическое воспитание, обучающиеся, школа.

**Keywords:** education, aesthetic education, pupils, school.

Проблема эстетического воспитания всегда была и остается актуальной в плане формирования духовной личности ребенка, в перспективе его развития. Эту проблему рассматривали как классики отечественной и современной философии: В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Б.Т. Лихачев, Б.В. Сафронов, Н.А. Добролюбов и другие; так и зарубежные философы и просветители Я.А. Коменский, Д. Локк, Д. Дидро и другие; психологи и классики отечественной педагогики – Л.С. Выготский, Л.В. Занков, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и другие.

Эстетическое воспитание – это одна из важнейших и необходимых сторон воспитания, поскольку обращено к душе человека, его чувствам, эмоциям. Проблема эстетического воспитания в наше время считается довольно актуальной. Эстетическое воспитание обучающихся необходимо [2]. Если до сих пор мы встречали на нашем пути

трудности общего и философского характера, то в данном случае мы ставим перед собой цель, которая позволит нам сконцентрировать всё внимание на проблеме эстетической жизни обучающихся.

Многие авторы уделяют внимание проблеме эстетической жизни подростков, делая вывод о том, что жизнь начинает проявляться при нормальном развитии только в юном возрасте. В период детства, эстетические интересы отсутствуют, или же воплощены в массу других разносторонних интересов. В школьные годы эстетическое воспитание поставлено на контроль и этому вопросу уделяется очень большое внимание. Учителя проводят с обучающимися собрания, уроки на которых большое внимание уделяется формированию целостного восприятия художественно-образной картины мира и эстетически развитой личности.

Сегодня целью образования является внедрение новых методов воспитания личности человека, которое основывается на воспитании культуры, формирования личностных интересов, развитие личности на почве современных технологий с помощью компьютера, слайдов, картин и художественной литературы. Современное образование, черпая опыт прошлых лет, старается поднять уровень эстетического воспитания обучающихся. Вместе с тем, современное образование все еще остается ориентированным на формирование и развитие интеллекта и личности человека, способные воспринять и оценить эстетические процессы в жизни, природе, искусстве с позиций эстетического идеала, участвовать в созидании и творении. Культурный потенциал обучающихся остается при этом не востребованным. В этом вопросе очень важным является необходимость поиска и решения средств и путей развития духовной природы личности обучающегося. Воспитание эстетической культуры становится самым важным показателем высокой развитости личности обучающихся и позволяющей ей полноценно общаться с прекрасным в нашем мире и активно участвовать в его созидании.

В наше время старшему поколению приходится полностью переосмыслить многие представления об эстетическом воспитании. Все эти представления, так или иначе, касаются характера отношений человека с миром. Сохранение прежней практики в этих отношениях становится всё более невозможным. Эстетическое воспитание, в широком смысле этого слова – это целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Так, невозможно продолжение прежней политики эстетического воспитания на фоне масштабного потребления ресурсов планеты, которые с течением времени невозможно восстановить, невозможно прежнее понимание развития и прогресса, которое связано, прежде всего, с расширением возможностей человека в природе. В процессе воспитания происходит приобщение человека к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание [1]. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве. Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, 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.

Мы считаем, что именно в сельских школах, в самой большей степени, сохранились те самые национальные духовные начала. Ведь можно сказать, что по сути ценности сельского образа жизни являются и воспитательными ценностями. Эти ценности представляют собой такие качества, свойства, желания, стремления личности, которые родители и педагоги хотели бы реализовать, воплотить в обучающихся в необходимых и достаточных для этого условиях, что сделало бы их счастливыми и вместе с тем полезными

для общества гражданами. В обобщенном виде – это неустанный труд в противовес праздности; прочность семьи и отрицательное отношение к разводам; ценность рода, забота о непрерывной духовной связи поколений; ценность домашнего очага; ценность мирного существования; ценность земли и всего живого природного; ценность добрых отношений между людьми, стремление к решению всех вопросов сообща, «всем миром», никого не оставляя в беде.

Наконец, эстетическое воспитание в современной школе дает нам представление о развитии человека как о процессе возрастания его потребностей, требующих всё более расширенного их удовлетворения за счёт эксплуатации внешнего мира, покорения природы и т.п. Человек вплотную оказался перед необходимостью смены приоритетов, переоценки ценностей, разработки новой программы своего поведения в этом мире. Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. «Эстетический идеал – представление человека о совершенной, современной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного характера познания мира». Можно сказать, что это представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, труде и искусстве. Для школьного возраста характерна неустойчивость представлений об эстетическом идеале. Обучающийся способен оценить произведение того или иного искусства больше всего нравится ему. Он знает книги, картины, музыкальные произведения. Эти произведения являются показателем его художественного или эстетического вкуса, и дают толчок к пониманию его идеалов, но не являются конкретными примерами, которые характеризуют идеал. Возможно, причина этого в том, что жизненный опыт обучающегося очень мал, у него недостаточно знаний в области литературы и искусства, что ограничивает его возможности формирования своего идеала.

Еще одна категория эстетического воспитания – сложное социально-психологическое образование – эстетический вкус. А.К. Дремов дает следующее определение: «Эстетический вкус – это способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства». Эстетический вкус формируется у человека в течение многих лет, в период становления личности. В младшем же школьном возрасте о нем говорить не приходится. Однако это ни в коей мере не значит, что эстетические вкусы не следует воспитывать в младшем школьном возрасте. Напротив, эстетическая информация в детском возрасте служит основой будущего вкуса человека. В школе обучающийся имеет возможность постоянно пополнять свои знания об искусстве, например на уроках изобразительного искусства и музыки. Учителю не составляет трудности заострить внимание обучающегося на картинах. Таким образом, постепенно у обучающегося развивается комплекс представлений, которые характеризуют его личные предпочтения и симпатии. Современная молодёжь – «это компьютерное поколение», поэтому её культурные запросы и ценности очень отличаются от предшествующих поколений [4]. Переоценка житейских, эстетических ценностей протекает на основе развития новых информационных технологий. Создается собственная молодёжная социально-интеллектуальная среда, которая способствует эстетической оригинальности, проявляющейся, прежде всего в молодёжной моде, имидже, языковом сленге, а порой в негативизме как протесте против традиционных идеалов, норм и ценностей традиционной эстетической культуры общества. Осуществление эстетико-воспитательного процесса в среде современной молодёжи связано с рядом проблем, суть которых выражается в следующих моментах. Проблема разрыва эстетического, чувственно-эмоционального, интуитивного познания и абстрактно-логического, и одновременно преувеличение последнего, как основы утраты личностного эстетического мышления и способностей к творчеству, что может стать со временем причиной культурной и эстетической катастрофы.

Нужно стараться дать обучающимся больше духовности, нравственной чистоты. Нужно научить их восхищаться прекрасным в нашем мире, быть сильнее, добрее, приобщать

их в мир произведения искусства. Нужно помогать им становиться людьми с высоким коэффициентом интеллекта.

По мнению Карцевой Г.А., нужно «повернуться лицом к предмету искусство, оно воспитывает!» [3]. А нам катастрофически не хватает сейчас воспитанности. Разносторонние знания, полученные на уроках изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры дают возможности научиться понимать современное искусство, свободно воспринимать его, грамотно ориентироваться в разнообразных стилях и течениях, знать историю искусства с древних времен до современности, с трепетом и уважением относиться к творчеству великих учителей Возрождения и т.д. Современные обучающиеся плохо ориентируются в современном изобразительном искусстве. Очень важно понимать и знать вопросы эстетического воспитания, которые обучающиеся получают в школе на уроках.

Правильно развивать эстетические вкусы, формировать их в нужном направлении – это главная, ответственная и непростая цель эстетического воспитания. Но современные уроки позволяют использовать современные информационные технологий.

Когда это удастся, эстетическое воспитание способно давать великолепные результаты, независимо от того, в каких рамках оно проводится. Через познание сути, содержания искусства, в душе обучающегося должна формироваться нравственно-эстетическая позиция, необходимая нашему обществу. И именно школа должна на всю жизнь пробудить в нем интерес к искусству и потребность в нем как в кладезе красоты.

Удивительную долговременность, силу воздействия искусства на человека описывали многие поэты и писатели во все времена пока живет человек. И таких свидетельств известно множество. И принадлежат они людям самых разных национальностей, социальных слоев и уровней образования. Подлинное эстетическое воспитание удивительно всесторонне. Оно в полном смысле слова облагораживает человека, пронизывает все, без исключения, стороны его личной и общественной жизни. Эстетически невоспитанный человек в огромной степени обкрадывает самого себя, лишаясь одного из самых сильных, ярких и доступных источников наслаждения. Такому человеку гораздо скучнее в жизни. «Праздник, который всегда с тобой» - эти удивительные емкие слова замечательного писателя Э.Хемингуэя с полным правом можно отнести к наслаждению красивым и прекрасным, они точно передают смысл эстетического переживания.

Стираются грани между эстетической реальностью, эстетическими идеалами и электронными версиями, между восприятием жизни, мира и красоты. В результате возникает компьютерная эстетическая культура, где проблема соотношения эстетического субъекта, объекта и предмета является одной из главных. Проблема дисгармонии между эстетическим образованием и эстетическим воспитанием: с одной стороны, кризис в образовании, а с другой – это процесс отставания эстетического воспитания от образования. Эстетическое воспитание проводится старыми методиками и средствами, что вызывает непроизвольный протест у молодёжи. Решение этой проблемы предполагает повышение уровня интернет-образования педагогов. Проблема эстетического воспитания как проблема «отцов» и «детей», проблема старых эстетических ценностей «отцов» и новых виртуальных ценностей «детей» [5].

В настоящее время нашей молодежи стоит призадуматься над вопросами эстетического воспитания. Стоит заново переоценить ценности, которые мешают в создании новых планов. В настоящее время у большинства молодежи ценности в жизни – это прагматичность, престиж и эпатаж. А эстетическое воспитание дает возможность переосмыслить свою личность, по-новому построить свою душу. Становясь объектом культуры, человек проявляется во всей полноте, неповторимости своей личности. Именно в многообразии личностей и богатстве их творческих позиций – залог развития общества, поднятия здоровья человечества как биологического вида. Роль школы в формировании эстетического воспитания обучающихся является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей, поможет найти им своё место в жизни, использовать полученные знания и умения.



*Список использованной литературы:*

1. Вахрушева А.В., Кувалдина Е.А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 450-452.
2. Гатауллина В.Г., Соколова Н.В. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в поликультурной эстетической среде общеобразовательной школы // Филология и культура. – 2014. – №1 (35). – С. 271-276.
3. Карцева Г.А., Игнатова Е.Ю. К вопросу об эстетическом воспитании // Аналитика культурологи. – 2014 - № 3(30). – С. 134-140.
4. Мамедова И.М. Эстетическое воспитание школьников // Молодой ученый. – 2014. – №2 (61). – С. 790-792.
5. Петренко М.А., Кузнецова Е.С. Эстетическое воспитание школьников средствами арт-педагогики // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 7. – С. 20-23.

*Александрова А.Д., (Alexandrova A. D.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ПРИБОЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСТВУ УРАЛЬСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ**

### **CHILDREN OF PRESCHOOL AGE TO GET ACQUAINTED WITH THE WORK OF URAL WRITERS**

**Аннотация:** актуальность проблемы связана с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и региональными особенностями, которые должны учитывать педагоги дошкольных образовательных организаций. Автор в статье раскрывает особенности приобщения дошкольников к творчеству Южно-Уральских писателей.

**Abstract:** the urgency of the problem is connected with the requirements of the federal state educational standard for pre-school education and regional features that teachers of pre-school educational organizations must take into account. The author in the article reveals the peculiarities of preschoolers familiarizing themselves with the works of South Ural writers.

**Ключевые слова:** литература, дошкольники, региональный компонент, программа, писатели.

**Keywords:** literature, preschoolers, regional component, program, writers.

Тема очень актуальна на сегодняшний день потому, что художественная литература могучее действенное средство умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, оказывающее огромное влияние на развитие и обогащение их внутреннего мира. Современные дети мало знают художественную литературу своего края – Южного Урала. В копилке уральских писателей великое множество произведений на любой вкус и возраст. Читая детям эти произведения, можно не только развить мышление и память ребенка, но и воспитывать чувство патриот и любви к родному краю. Одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является то, что ребенок знаком с произведениями детской литературы. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), образовательная область «речевое развитие» включает знакомство с книжной культурой, с литературой для детей, понимание текста на слух различных жанров детской литературы. «Новая «социокультурная ситуация развития детства» определяет необходимость поиска эффективных путей приобщения дошкольников к книге, воспитания будущего читателя в изменившихся условиях» [ 3,с.98].

Воспитание средствами художественной литературы – часть общей системы эстетического воспитания. Произведения литературы выступает перед ребенком в единстве художественной формы и содержания. Ребенка нужно заинтересовать, увлечь, показать интересность художественных произведений, и в будущем понять содержание.

На Южном Урале есть множество одаренных талантом детских писателей. И малышам необходимо знакомить с творчеством прекрасных писателей уже с дошкольного возраста. Изучая творческие работы Южно - Уральских писателей можно найти произведения на любой вкус и разный возраст. Многие педагоги рекомендуют приобщать детей с младшего дошкольного возраста к сказкам. Начинать знакомить детей можно с прекрасной поэтессой, представителя «материнской поэзии» Нины Васильевны Пикулевой. Сборник потешек, уговорок, стихов «Слово на ладошке» поможет взрослым занять ребенка на какое-то время. К 3 годам ребенок, а особо интересуют животные – персонажи. Так, сказка поэта Южного Урала Василия Николаевича Кузнецова «Базар» очень понравится деткам. А к 4 годам привлекут маленьких читателей стихи, сказки и рассказы Елены Сыч, Елены Попляновой, Андрея Середы других писателей Урала. Сюжет, подробное описание персонажей, их увлекательные приключения, непременно придутся по вкусу начинающим книголюбам.

В старшем дошкольном возрасте, актуальны произведения сказочного жанра. Хорошим выбором станут, сказки и сказы Подкорытова Юрия Георгиевича «Волшебный курай», «Дед Куделька и огонь великан», «Сказ о Таганае» и другие. Они поучительны, захватывающие, в большинстве произведений есть выраженная мораль, как в басне. Ко всему этому после знакомства с произведениями Ю.Г. Подкорытова дошкольники легче переходят на самостоятельное чтение сказов Бажова, которые проходят в школьной программе.

Почему же важно приобщать детей к сказкам Урала? В наши дни в детском саду и дома уделяется мало внимания региональному компоненту, появляется общественная потребность в сохранении и передачи традиции, знаний о малой родине. Сказки Южного Урала обеспечивают не только радость, эмоциональный подъем, новые знания, но и становится важной частью русского литературного языка. (Рабочая программа по модулю «Наш сказочный Урал») [2].

Уральские сказки с точки зрения педагогики важны. Большинство сказок используются в образовательном и воспитательном качестве, а уральские сказки помогают внести большой вклад в патриотическое воспитание юных граждан. Сказки знакомят детей с жизнью разных народов: русских, башкир, удмуртов, татар, коми, манси, хантов с их национальными обычаями, природой края.

Детские произведения дают представления о простых и в то же время важных нравственных качествах: об уме и глупости, о щедрости и жадности, о добре и зле, о героизме и трусости, о хитрости и прямоте. У дошкольников формируются нормы поведения, которые закрепляются в сознании после прочтения произведений. Сказки, мифы, легенды показывают характер нравственно – эстетических отношений между людьми и способы, регулирующие их. «Неизгладимое впечатление остается от занятий по уральским сказам и легендам. Хотя сказочная тематика всегда близка дошкольникам, но непосредственная близость к месту действия помогает детям чувствовать себя сопричастными к сказочным образам и событиям» [6,с.183].

На Южном Урале проживают много народностей и знакомить детей нужно не только с русскими сказками, но и с башкирскими, удмуртскими, татарскими и другими. В.И.Турченко отмечает, что в нашем городе Магнитогорске «старшие дошкольники имеют представление о людях, которые отличаются национальностями: *есть русские, а есть татары, башкиры, таджики; говорят по-разному; языки разные.* Такие ответы детей связаны, на наш взгляд, с многонациональным составом жителей города и преобладанием данных национальностей, наряду с русскими» [5,с.52].

Приобщение детей старшего дошкольного возраста к произведениям коренных народов Урала башкирской сказкой «Лиса – сирота», удмуртской «Старик со старухой и береза», они учат понимать характеры и поступки героев, придумывать другое окончание сказки, сравнить со сказкой А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке».

Удмуртская сказка «Охотник и змея», «Мышь и воробей», татарская сказка «Гульчечек», «Три дочери». Сказки народа коми – «Мышь и сорока», «Пройдоха», сказки народа манси (вогуллы) – «Воробушек», «зайчик», сказки народа ханты – «Береста», «Брусника», «Медвежья трава», «Мышка», «Уголек».

Дмитрий Наркисович Мамин-Сибиряк один из прекраснейших представителей детской поэзии Урала. С его творчеством можно знакомить детей на протяжении всего дошкольного возраста. Он называет детскую книжку «живой нитью», которая помогает выйти за пределы своей комнаты и узнать о большом и неизведанном мире, окружающий человека. Обращаясь к коллегам, своим современникам, он призывал их правдиво рассказывать детям о жизни и труде народа. Дмитрий Мамин-Сибиряк часто говорил, что только честная и искренняя книга принесет пользу: «Детская книга – это весенний солнечный луч, который заставляет пробуждаться дремлющие силы детской души и вызывает рост брошенных на эту благодатную почву семян».

На Южном Урале так же очень популярен замечательный уральский сказочник Павел Петрович Бажов. Знаменитейшая книга сказов П. П. Бажова "Малахитовая шкатулка" (1939) полюбилась взрослым и детям из разных стран. В "Малахитовой шкатулке" повествуется об особом мире прошлого горнозаводского Урала, где обычным, добрым и честным, людям помогают таинственные силы уральских недр и самой природы: Медной горы Хозяйка, Голубая Змейка, Серебряное копытце. В бажовских сказах присутствуют дети, в качестве героев, которые показывают свое бесстрашие и чистоту сердца, и тогда волшебные силы вознаграждают чем-то особенным, что не получается взрослым. В его сказах ценятся такие качества как мастерство и бескорыстие, а также большое трудолюбие и упорство [1].

Довольно часто героями бажовских сказов становятся дети, и если они проявляют бесстрашие и чистоту сердца, то волшебные силы всегда награждают их чем-то особенным, что не даётся взрослым. В сказах П. П. Бажова показана ценность таких человеческих качеств, как мастерство и трудолюбие, упорство в достижении цели и бескорыстие.

Читая произведения уральского сказителя, можно оценить его сочный, яркий язык, его фантазию и великий дар сохранять в письменном слове устные предания уральского люда. Его произведения «Серебряное копытце», «Жил в нашем заводе старик один, по прозвищу Кокованя...», «Огневушка- поскакушка», «Золотой волос» и другие, никого не оставят равнодушным.

Пикулева Нина Васильевна родилась 19 июля 1952 г. в городе Челябинске. В 1969 г. Стихи Нины Васильевны публиковались в студенческой газете, в журналах «Нева», «Дошкольное воспитание» и «Вожатый». С 1982 г. основное направление в творчестве - поэзия для детей. Возраст «читателя» Н. Пикулевой – от рождения до 12-13 лет. Она считает очень важной поэзию для маминого голоса, или поэзию с колыбели, которая имеет только народные корни. Поэтому стала автором идеи создания первых в Челябинске «школ» для грудных детей. Сейчас подобных школ несколько, они работают при библиотеках и женских консультациях, при поликлиниках и детских садах города и области.

Приобщение дошкольников к уральскому фольклору поможет решить такие задачи нравственного, познавательного – речевого, эмоционального развития как: приобщение детей к народным традициям; воспитание интереса к народному слову; формировать представления об отличительных особенностях уральской жизни, развитие интереса к художественной литературе. «В процессе проведения бесед осуществляется формирование личностного общения детей, их коммуникативных умений (ориентировка в ситуации общения, планирование содержания коммуникативного акта, реализация речевого действия, подбор вербальных и невербальных средств общения, оценка результативности общения)» [4,с.7].

Приобщение к фольклору, осуществляется в повседневной жизни в режимных процессах (одевание, умывание, укладывание спать); в процессе образовательной деятельности (занятия; чтение и рассказывание фольклорных произведений, рассматривание картин, дидактические игры на материале фольклора, продуктивная деятельность); в игровой деятельности (сюжетно - ролевые, театрализованные, хороводные и подвижные игры).

В программе «Наш дом – Южный Урал» под ред. Е.С. Бабуновой, Л.В. Градусовой подробно описана работа по ознакомлению дошкольников с родным краем. Эта программа поможет в воспитании и развитии детей на идеях народной педагогики, поможет детям войти в мир народной культуры, сделать ее своим достоянием.

Таким образом, приобщение детей к творчеству писателей Южного Урала должно быть систематическим и интересным детям. Заинтересованность дошкольника зависит от работы взрослого с материалом.

*Список использованной литературы:*

1. Бажов П.П., Мамин-Сибиряк Д.Н. как писатель для детей // Урал. – 1987. – №12. – С.170–172.
2. Наш дом – Южный Урал : программно-методический комплекс / науч. ред. Е.С. Бабунова. Челябинск, 2014. 255 с
3. Градусова Л.В., Левшина Н.И. Проблема приобщения дошкольников к книжной культуре в контексте реализации ФГОС ДО // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. С. 98.
4. Левшина Н.И., Градусова Л.В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-9. С. 1988-1992.
5. Турченко В.И., Градусова Л.В., Левшина Н.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или "...племя молодое, незнакомое..."//Детский сад: теория и практика. 2011. № 1. С. 50-56.
6. Шишкина Д.В. Знакомство детей старшего дошкольного возраста с Южным Уралом // В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 182-184.

*Герук А.В. (Geruk A.V.),  
Каранетова О.А. (Karapetova O.A.),  
Репникова З.А. (Repnikova Z.A.),  
учителя - логопеды МДОУ «ЦПП- д/с №156»  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РОЛЬ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

### **THE ROLE OF PROBLEM SITUATIONS IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS**

**Аннотация.** Использование проблемных ситуаций в развитии речи детей с тяжёлыми нарушениями речи является необходимой для развития поисковой активности и речи. Представленные в статье авторские разработки карточек по проблемным ситуациям способствуют развитию речи, креативного мышления.

**Ключевые слова:** проблемные ситуации, проблема, речевое развитие, поисковая активность.

**Annotation.** The use of problem situations in the development of speech of children with severe speech disorders is necessary for the development of search activity and speech. Presented in the article the author's development of cards on problem situations contribute to the development of speech, creative thinking.

**Keywords:** problem situations, problem, speech development, search activity.

Система дошкольного образования ориентируется на ФГОС ДО, который включает в себя такие образовательные области, как:

- социально-коммуникативное развитие;

- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Учителя-логопеды уделяют особое внимание области - «Речевое развитие».

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной речи, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимания на слух текстов различных жанров, формирование звуковой аналитико-синтетической активности, как предпосылки обучения грамоте.

В дошкольном возрасте развитие речи, познание окружающего мира проходит с помощью поисковой деятельности детей. Педагогу очень важно не упустить этот благоприятный период. У детей с тяжёлыми нарушениями речи наблюдается низкая речевая и поисковая активность [2, 3].

Для активизации речевого общения детей, их инициативных высказываний, мы в своей работе используем такую форму речевой работы с детьми, как игровые обучающие ситуации. В процессе совместной исследовательской деятельности по решению поставленной проблемы дети учатся применять всевозможные варианты, вести конструктивную беседу, использовать специальную терминологию [1, 5].

Известно четыре вида игровых обучающих ситуаций:

- ситуации-иллюстрации,
- ситуации-упражнения,
- ситуации-проблемы,
- ситуации-оценки.

Более подробно мы хотим остановиться на использовании в работе с дошкольниками ситуаций-проблем, т.к. у педагогов часто возникают сложности с их подбором.

Так что же такое проблема?

Проблема-это реальное затруднение на пути к достижению и выполнению какой-либо деятельности.

Проблемная ситуация - состояние умственного затруднения детей, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы.

Учителя-логопеды «искусственно» создают проблемную ситуацию в НОД, для решения задач в области: «Речевое развитие». В начале работы по решению творческих задач, возникла необходимость проведения предварительной работы, с целью выявления и обогащения имеющихся у детей представлений о той или иной ситуации [4].

Предварительная работа: беседа, наблюдение, просмотр презентаций, чтение художественной литературы, экспериментирование, рассматривание иллюстраций.

Проблемные ситуации мы подбирали таким образом, чтобы они были понятны и знакомы детям, связанные с программой и временем года. Сказочные ситуации подбирались только из знакомых для детей сказок и рассказов.

Нами была разработана картотека проблемных ситуаций по лексическим темам ДО, где представлены наиболее интересные авторские разработки творческих заданий и проблемных вопросов для развития навыков общения детей, их речи, творческого мышления и воображения.

Данный материал может быть использован специалистами и педагогами и ДО. Карточки проблемных ситуаций можно распечатать, а также использовать в электронном виде.

Картотека проблемных ситуаций (область: «Речевое развитие»)

Тема	Речевые задачи	Проблемная ситуация
Фрукты – сад	1. Совершенствовать знания детей по лексической теме	1. Аня и Таня пришли в магазин за фруктами. Ане необходимо выбрать фрукты в названия, которых начинаются с гласных звуков, а Тане с согласных.
	2. Продолжать учить детей разделять гласные и согласные звуки. 3. Обогащать словарный запас.	Помоги девочкам выбрать фрукты. 2. Аня- абрикос, апельсин, ананас, авокадо, инжир. 3. Таня-груша, банан, слива, мандарин, лимон, киви, виноград.
Овощи огород	1. Обогащать словарный запас по теме. 2. Развивать логическое мышление.	1. Мама попросила Лену сварить борщ (сделать винегрет), но не уточнила, какие овощи понадобятся для этого супа (салата). Помоги Лене с выбором овощей. 2. Пете и Свете родители поручили купить корнеплоды на рынке. Помоги детям сделать правильный выбор.
Осень Признаки осени	1. Учить устанавливать причинно-следственные связи. 2. Обогащать экспрессивную речь. 3. Развивать умение составлять распространенные предложения. 4. Учить детей правильно выстраивать предложение, используя нужный падеж, род и число.	1. Продолжить предложение: * Если бы перелетные птицы не улетали бы в теплые края., * Если бы листочки оставались на деревьях., * Если бы день не убавлялся., * Если бы насекомые не прятались., * Если бы люди не надевали теплую осеннюю одежду. 2. Незнайка поехал в деревню к бабушке, ему там так понравилось, и он решил поделиться впечатлениями с ребятами нашего детского сада. Но предложение в своем письме Незнайка составил неправильно. Помоги правильно составить предложения и тогда мы узнаем, как красива осень в деревне. Н-р: «Листья бесшумный, кружиться и падать на земля».
Деревья кустарники	1. Обогащать словарный запас по лексической теме. 2. Продолжать учить детей делить слова на слоги.	Ребята, представьте, что деревья- это длинные слова, состоящие из трех и более слогов, а кустарники- это короткие слова, из одного и двух слогов. Почему? Помоги украсить деревья и кустарники нужными словами.
Грибы	1. Обогащать словарь по лексической теме. 2. Обогащать глагольный словарь. 3. Упражнять в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.	1. Незнайка пошел в лес за грибами, но не умеет, не знает их собирать какие грибы съедобные, а какие нет. Помогите Незнайке сделать правильный выбор. Собери маленькие и большие грибы и назови их. 2. Ребята помогли Незнайке насобирать полную корзину грибов. Что можно с ними сделать? (Порезать, посушить, замариновать, сварить, пожарить, сделать грибную икру, грибной суп, пирожки с грибами).
Ягоды	1. Учить классифицировать	1. Бабушка решила приготовить заготовки на зиму только из садовых ягод. Помоги бабушке вспомнить

Тема	Речевые задачи	Проблемная ситуация
	<p>садовые и лесные ягоды.</p> <p>2. Упражнять в словообразовании прилагательных и существительных.</p>	<p>название садовых ягод.</p> <p>2. Карлсон очень любил варенье из садовых ягод. Он прилетел к малышу, но не смог выбрать нужное лакомство. Помогите Карлсону сделать правильный выбор. Расскажите Карлсону о названиях варенья (варенье из малины - малиновое, ежевики-ежевичное., смородины- смородиновое и т. д).</p>
Одежда	<p>1. Упражнять детей классификации осенней одежды. (Уметь сравнивать, находить отличие и сходство).</p> <p>2. Практическое употребление имен существительных и их согласование с местоимениями.</p>	<p>1. Человек Рассеянный с улицы Бассейной стал собираться в поход (ранней, золотой и поздней осенью). Но у него возникли сложности, что ему понадобится.</p> <p>2. В детском саду Маша и Миша перепутали одежду, помогите детям подобрать одежду используя слова «мой» и «моя».</p> <p>Н-р: Моя кофта, блузка, юбка, шуба, шапка и т.д Мой носок, свитер, шарф, плащ и т.д. (использовать картинки).</p>
Обувь	<p>1. Продолжать учить детей называть части, детали обуви.</p>	<p>1. У Наташи протерся носок сапога и сломался каблук на туфельке, но она не знает, как называются части обуви, как объяснить мастеру как починить. Помогите Наташи узнать, как называются части обуви (каблук, носок, голенище, подошва, замок).</p>
Головные уборы	<p>2. Развивать самостоятельную речь- доказательство, активизировать процесс словообразования.</p>	<p>2. Незнайка пришел в магазин, чтобы купить один головной убор для лета и два головных убора для зимы. Но их название он забыл, как поступить Незнайке в этой ситуации (загадки - описания).</p>
Игрушки	<p>1. Развивать знания детей о материалах и свойствах игрушек.</p> <p>2. Согласовывать притяжательные и качественные прилагательные с существительными.</p> <p>3. Обогащать знания детей о создании игрушек.</p>	<p>Маше и Ване поручили посидеть с маленькой Яночкой, но игрушек в доме не было. Какие игрушки можно было сделать из подручных материалов, которые были в доме. (крышки, коробки, баночки, нитки, ленты, ткань, пуговицы, пластиковые стаканчики).</p>
Домашние птицы	<p>1. Продолжать учить сопоставлять название птиц (устанавливать родственные связи) Н - р Курица- Петух- Цыплята.</p> <p>2. Продолжать учить согласовывать числительные с прилагательными и существительными.</p>	<p>1. На птичьем дворе переполох. Птенцы потеряли своих мам. Ребята, помогите малышам найти своих мам и пап.</p> <p>2. Из курятника разбежались куры: 7 хохлатых, 5 пестрых и 6 разноцветных. Ребята, помогите птичнице сосчитать всех кур по порядку.</p>

Тема	Речевые задачи	Проблемная ситуация
Домашние животные и их детёныши	1.Развивать и обогащать глагольный словарь у детей. 2. Продолжать учить согласовывать числительные с прилагательными и существительными.	1.Поросята Ниф-Ниф, Наф- Наф, Нуф- Нуф пригласили в гости своих друзей, домашних животных. Но они очень боятся открывать дверь, думая, что пришел волк. Ребята помогите пороссятам открыть дверь нужным гостям по их голосу. (Лаает, хрюкает, мычит, блеет, ржёт, мяукает). 2. Ребята посчитайте всех гостей пороссят(7 пушистых котят, 5 пестрых коров, 6 сторожевых собак и т. д.).
Дикие животные и их детёныши	1. Продолжать учить называть животных по двум опорным словам. 2.Развивать ассоциативное мышление. 3.Обогащать словарный запас слов определений. 4.Учить образовывать притяжательные прилагательные, составлять предложения, найдя ошибки художника.	1.Белый медведь Умка приехал погостить к своему двоюродному брату в лес. Но животными наших лесов он не знаком. У него есть только краткое описание этих животных. Помогите Умке определить название диких животных по двум опорным словам. (Хитрая - рыжая; Трусливый - длинноухий; Серый зубастый; Неуклюжий – бурый; Юркая - пушистая; Колючий – хищный; Большой – рогатый). 2. Художник перепутал лесным зверям хвосты. Теперь животные не знают, где чей хвост. Ребята, помогите найти ошибки художника. У волка – беличий хвост, а у белки - волчий и.т.д).
Мебель. Квартира	1.Упражнять в словоизменении. Учить согласовывать местоимения «Мой», «Моя» с существительными. 2. Упражнять в образовании существительных уменьшительно-ласкательными суффиксами. 3.Учить согласовывать существительные с числительными.	В волшебном лесу живут гномики и Белоснежка. В их чудо - доме много мебели. Мебель Белоснежки отвечает на вопрос (моя), а мебель гномов (мой). Скажи чья мебель в доме. Моя – кровать, полка, обувница. Мой - диван, стол, стул, пуфик, сервант. Гномики маленькие и вся мебель у них маленькая, назови их мебель ласково и посчитай до 7, так как гномов ровно семь.
Посуда. Кухня	1. Совершенствовать диалогическую речь. 2. Обогащать и активизировать словарь детей по лексической теме.	Кот Матроскин надоил очень много молока. Какую посуду, он может использовать для этого (крынка, банка, кружка, чашка, бутылка, графин, кувшин). Какие молочные продукты можно сделать из молока? (кефир, творог, простокваша, йогурт, мороженое, сметана, сыр, закваска).
Зима	1.Обогащать словарный запас по лексической теме.	Снежная королева похитила Кая, чтобы его спасти, нам необходимо принести волшебный мешочек с зимними словами. Придумайте как можно больше



Тема	Речевые задачи	Проблемная ситуация
	2. продолжать учить составлять предложения из предложенных слов.	слов, которые понравятся снежной королеве. (Зима, снежинка, снег, сугроб, льдина, пурга, метель, вьюга, буран, стужа, поземка, снеговик, снежная крепость, Новый год, Дед Мороз, Снегурочка и другие «зимние слова»). Придумайте с зимними словами предложения.
Новогодний калейдоскоп.	1. Закреплять представления детей о новогоднем празднике. 2. Дать представления о том, как праздновать Новый год в других странах.	К детям, живущим в России, на новогодние каникулы приехали чернокожие американские дети, которые выучили, для понимания русский язык. Но они не знают, как отмечают новый год в России. Как вы расскажите им о нашем празднике.
Зимние забавы	1. Закреплять умение составлять слова из предложенных букв. 2. Учить подбирать гласные звуки к предложенным согласным для образования новых слов. 3. Учить подбирать слова- родственники (однокоренные слова).	1. Ребята написали письмо Деду Морозу с просьбой о желанных подарках. Но налетел северный холодный ветер и сдул все буквы, обозначающие гласные звуки. Помогите Деду Морозу расшифровать, какие подарки хотят получить дети. ( <b>Л Ж К Н К, С Н К, Л Д Н К</b> ). 2. Маленькая снежинка заблудилась в лесу, не с кем ей погулять и порадоваться белому снегу. Помогите снежинке найти родственные слова, чтобы ей стало весело (снег, снегурочка, снеговик, снегирь, снегоход, снегопад). Придумай рассказ о том, как веселились снежные слова в лесу.
	4. Продолжать учить составлять рассказ используя предложенные слова.	
Зимующие птицы	1. Учить детей образовывать и изменять слова по родам, числам и падежам. 2. Продолжать учить называть зимующих птиц по одному, двум опорным словам. 3. Развивать ассоциативное мышление. 4. Обогащать словарный запас по лексической теме. 5. Учить дифференцировать зимующих и перелетных птиц (сравнивать, находить общее и различие)	1. Лютая зима заморозила кормушку, поэтому птицы не могут к ней подлететь. Чтобы помочь птицам составьте слово, которое состоит из 2-х слов: черное крыло, красная грудь, желтая грудь, белый бок, длинный клюв, большие глаза. Узнай птицу по опорным словам. 2. К кормушке должны подлетать только зимующие птицы. Назови птиц, которые остаются с нами зимовать.

*Список использованной литературы:*

1. Каратаева Н. Г. Аспекты поискового подхода при решении нестандартных задач в концепции проблемного обучения // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2009 - № 12 - С. 58-67.
2. Макотрова Г. В. Использование сети Интернет для разработки проблемных модулей // Образование и общество. - 2010 - № 6 (65). - С. 53-56.
3. Понамарева Е. В., Пыльненькая Е. А., Булыгина И. В., Гончарова Н. Г. Проблемная ситуация как условие развития познавательной мотивации дошкольника // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. №3. — С. 64-68.
4. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей – Ярославль: Академия науки, 1996.-192с.
5. 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).

*Голядкина М.В., (Golyadkina M.V.), магистрант,  
Левшина Н.И. (Levshina N.I.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ  
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**MODERN APPROACHES TO PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF PRESCHOOL  
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема современных подходов к педагогической диагностике в дошкольной образовательной организации. Авторы статьи раскрывают понятие «педагогическая диагностика», предлагают общую характеристику данного понятия (признаки, функции, виды, структура). Кратко затрагивают развитие педагогической диагностики в историческом аспекте, а также на современном этапе образования.

**Abstract:** the article deals with the problem of modern approaches to pedagogical diagnostics in preschool educational organization. The authors of the article reveal the concept of "pedagogical diagnostics", offer a General description of the concept (features, functions, types, structure). Briefly affect the development of pedagogical diagnostics in the historical aspect, as well as at the present stage of education.

**Ключевые слова:** диагностика, педагогическая диагностика, компоненты диагностики, функции диагностики, структура диагностики.

**Keywords:** diagnostics, pedagogical diagnostics, diagnostic components, diagnostic functions, diagnostic structure.

Диагностика является особым видом педагогической деятельности, одним из важных компонентов при осуществлении образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО). «Сложившаяся ситуация в образовании указывает на отсутствие единого и действенного механизма, обеспечивающего диагностику состояния качества образования» [2, с.263].

Понятие «диагностика» происходит от греческих слов dia – между, врозь, через; gnosis – знание. Изначально понятие «диагностика» относилось к медицинской сфере. Со

временем данное понятие стало применяться в разных областях знаний, включая педагогику, как особый вид деятельности. Только в 1968 г. появился термин «педагогическая диагностика», автором которого является немецкий педагог К. Ингенкампом. Он считал, что педагогическая диагностика призвана: улучшать процесс индивидуального обучения; в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения; а также руководствуясь разработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую [1].

В настоящее время, существует множество трактовок термина «педагогическая диагностика».

Педагогическая диагностика – это количественная оценка и качественный анализ педагогических процессов, явлений с помощью специально разработанных научных методов. Педагогическая диагностика – это совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, воспитанников, а также совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия [5].

Педагогическая диагностика – это особый вид педагогической деятельности, выступающий начальным этапом прогнозирования профессиональной деятельности по управлению педагогическим процессом, а также является завершающим этапом технологической цепочки по решению педагогической задачи [3].

На основе представленных определений, можно сделать обобщение, что педагогическая диагностика предназначена, в первую очередь, для индивидуализации образовательного процесса (учетом потребностей и возможностей каждого ребенка), а также для оптимизации взаимодействия педагога с группой воспитанников.

Изучая историю российского образования, можно выделить несколько основных этапов развития педагогического диагностирования.

1. Экспериментальный этап (с конца XIX — 30-х годов XX века). В это время начинается массовое обращение педагогов школ к изучению личности ребенка, то есть к диагностированию (еще не носило научного характера). Педагоги-исследователи, основоположники, занимавшиеся вопросами педагогической диагностики: К. Д. Ушинский, П. Г. Редкин, Н. В. Шелгунов, Н. М. Сеченов, Н. И. Пирогов.

2. ИмPLICITный этап (30-х гг. — 60-х гг.). В этот период назревает кризисная ситуация в развитии педагогической науки, связанная с фактическим запретом педологии, то есть не проводились исследования по вопросам педагогической диагностики (существовали только в скрытой форме).

3. Эксплицитный этап (60 гг. – середина 90 гг.) – происходит возрождение идеи педагогического диагностирования, оформление как отдельной научной отрасли: разрабатываются теоретические основы, выделяются направления педагогического диагностирования. Наиболее яркие представители данного направления: В. И. Огорелков, М. А. Соколова, В. П. Беспалько, Б. З. Гинзбург, К. М. Гуревич и др.

4. Институциональный этап (с середины 90 гг. XX века по настоящее время) – характеризуется изучением педагогического диагностирования, закрепление в нормативных образовательных документах. В отечественной педагогике термин «педагогическая диагностика» используется с начала 1980-х гг. в трудах таких авторов, как А. С. Белкин, А. И. Кочетов, Н. К. Голубев, В. П. Беспалько, Б. П. Битинас, Л. И. Катаева и др [1].

Необходимость проведения диагностирования отмечают ученые в области дошкольного образования: Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Е.А. Стребелева и др. Педагогическая диагностика направлена на изучение личности ребенка: умений интересов, предпочтений, склонностей поведенческих особенностей при взаимодействия со сверстниками и со взрослыми.

Н. К. Голубев и Б. П. Битинас выделяют основные функции педагогической диагностики [3] :

- функция обратной связи, которая предполагает интенсивное взаимодействие педагога с детьми;
- функция воспитательно-побуждающая, учитывающая включение детей в образовательную деятельность;
- коммуникативная функция – строится на межличностном общении участников образовательного процесса;
- функция оценки результативности педагогической деятельности, основанная на сопоставлении достигнутых педагогических результатов с заранее определенными критериями;
- прогностическая функция, подразумевающая определение перспективы развития диагностируемых;
- функции информирования, то есть сообщение результатов диагностики (осуществляется на практике, только при необходимости);
- конструктивная функция, то есть внесение необходимых изменений в образовательный процесс.

В настоящее время, основным документом, закрепляющим применение педагогической диагностики в дошкольной образовательной организации (ДОО), выступает «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (ФГОС ДО). В ФГОС ДО педагогическая диагностика определяется как оценка индивидуального развития детей для эффективности педагогических действий и дальнейшего педагогического планирования. «ФГОС дошкольного образования акцентирует внимание практиков на том, что педагогическая диагностика (мониторинг) должны выступать инструментом педагога, определяющим его образовательную деятельность на ближайший период развития ребенка» [4, с.449].

Еще одним важным документом, в котором уделяется особое внимание педагогической диагностики в ДОО, является «Примерная основная образовательная программа дошкольного образования» (ПООП ДО). Диагностика необходима для оценивания развития детей в рамках мониторинга, а мониторинг может применяться и для оценивания качества образовательной деятельности в ДОО. Педагогическая диагностика (мониторинг) направлена для решения следующих образовательных задач: индивидуализации образования (в том числе при педагогической коррекции отклоняющегося развития ребенка); оптимизации работы с группой детей.

Обязательными компонентами педагогической диагностики являются (субъекты и объекты): педагог, дети; цель, задачи, содержание, методы, средства, формы организации, а также результаты деятельности.

Общими признаками диагностического обследования являются:

- наличие целей педагогического оценивания;
- систематичность и повторяемость диагностирования на определенных этапах педагогического процесса (вводная диагностика, промежуточная диагностика, итоговая диагностика);
- использование методик, специально разработанных либо адаптированных для ДОО;
- доступность для проведения и анализа педагогами ДОО.

Проведение диагностического обследования предусматривает несколько основных этапов дошкольного образования. К ним относится этап поступления в дошкольное учреждение (период адаптации ребенка к ДОО), этап пребывания в нем (промежуточный этап, может проводиться неоднократно) и этап окончания дошкольного обучения (перед поступлением в школу).

Анализ современных подходов к определению структуры педагогической диагностики, включает в себя множество компонентов, которые позволяют выделить общую поэтапную структуру:

- целеполагание (определение основной цели, задач диагностики);

– планирование диагностической деятельности (определение временных, пространственных характеристик, подбор методов, способов, средств - методических материалов);

– непосредственная реализация деятельности: накопление исчерпывающей диагностической информации, анализ, переработка, интерпретация полученной информации;

– педагогическое заключение, то есть так называемый педагогический диагноз;

– прогноз развития дальнейшего образовательного процесса, корректировка и создание условий для последующего диагностики.

Основные методы, применимые к педагогической диагностике в ДОО: наблюдение, беседа с родителями и с детьми (начиная с 3-4 лет), тестирование, эксперимент, сбор и сохранение продуктов детской деятельности (рисунки, поделки, сочинение сказок и др.), изучение документов и т.д. Так «в составе региональной группы участников проекта Российского гуманитарного научного фонда «Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России» (проект № 08-06-00375а) было проведено исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве города Магнитогорска» [6, с.50] педагогами кафедры дошкольного образования В.И. Турченко, Л.В. Градусовой, Н.И.Левшиной. В ходе исследования использовались разные методы педагогической диагностики, результаты которой авторы представили в коллективной монографии.

По периодам проведения педагогической диагностики можно выделить:

– основную первичную (в начале учебного года) с целью выявления фактического состояния ребенка, его особенностей;

– промежуточную (проводится с некоторыми детьми, имеющими некоторые проблемы в развитии) для оценки динамики развития, планирования образовательной деятельности для дальнейшего развития ребенка;

– основную итоговую (в конце учебного года) для определения результатов развития ребенка, а также для дальнейшего планирования образовательной деятельности педагога с ребенком;

– оперативная (в процессе непосредственной образовательной деятельности) для решения определенных задач при взаимодействии педагога с детьми.

Таким образом, на основе вышеизложенного, можно сделать вывод, что педагогическая диагностика является особым видом педагогической деятельности, который характеризуется наличием определенной структуры, рядом принципов и функций, этапами организации. Диагностика занимает важную роль при осуществлении образовательного процесса в ДОО.

#### *Список использованной литературы:*

1. Горностаева Н. В. История становления педагогической диагностики в России // Молодой ученый. – 2016. – №20. – С. 675-678.
2. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Мониторинг условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2-2. С. 263-267.
3. Мендубаева З. А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 291-299.
4. Санникова Л. Н. Педагогическая диагностика в дошкольной организации: нормативно-методическое сопровождение реализации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 445–449.
5. Российская педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс] <http://didacts.ru/termin/diagnostika.html>
6. Турченко В.И., Градусова Л.В., Левшина Н.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или "...племя молодое, незнакомое..."//Детский сад: теория и практика. 2011. № 1. С. 50-56.

## **ПЕРВЫЕ ИДЕИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА У АНТИЧНЫХ ФИЛОСОФОВ**

### **THE FIRST IDEAS OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND SUPPORT THE SUBJECTIVE MANIFESTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN AMONG ANCIENT PHILOSOPHERS**

**Аннотация:** В статье в историко-логическом аспекте раскрываются истоки становления субъектного подхода к трактовке развития личности ребенка дошкольного возраста у античных философов Сократа, Платона, Аристотеля, М. Ф. Квинтилиана; дан анализ педагогического влияния, условий развития субъектных проявлений у дошкольников.

**Abstract:** The article in the historical and logical aspect reveals the origins of the formation of the subjective approach to the interpretation of the personality of a child of preschool age in the ancient philosophers of Socrates, Plato, Aristotle, M. F. Quintilian; the analysis of pedagogical influence, conditions of the development of subjective manifestations in preschool children.

**Ключевые слова:** развитие личности, ребенок, субъектный подход.

**Keywords:** personality development, child, subjective approach.

Одним из приоритетных направлений в дошкольном образовании является педагогическая поддержка развития личности детей дошкольного возраста. Освоение ребенком позиции субъекта требует специальной педагогической технологии, сущность которой заключается во включении ребенка в разнообразные виды детской деятельности и переводе дошкольника на позицию субъекта в целях развития его индивидуальности [2, с. 7].

В современной дошкольной педагогике ученые А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, М. В. Крулехт выделяют субъектно-деятельностный подход, выражением которого является проблема развития активности, самостоятельности и самодеятельности ребенка. Сущность данного подхода заключается в создании эффективных педагогических условий для развития дошкольника как субъекта познания, общения, деятельности. Ученые характеризуют природу ребенка дошкольного возраста как деятельностьную, т. к. он познает мир чувственно-практическим путем и в этом смысле природа ребенка уже изначально субъектна, поскольку он – деятель, стремящийся познать и преобразовать мир самостоятельно за счет возникающих инициатив. По их мнению, развитие ребенка как субъекта осуществляется в процессе накопления им социокультурного опыта, который включает: опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт представлений о мире, природе, обществе, искусстве; опыт умений взаимодействовать с миром (природы, социумом) и культурой; опыт творческой деятельности или творческого включения в культуросообразование и культуросозидание [1, с. 23]. Субъектные проявления (активность, самостоятельность, ответственность, целеустремленность, творчество, рефлексивность), позволяющие достигать высоких результатов в разнообразной деятельности формируются с дошкольного возраста, который является сенситивным для развития основ субъектности.

Субъектный подход имеет длительную историю, его истоки к трактовке развития личности ребенка дошкольного возраста мы находим еще у античных философов. Нельзя не согласиться с мнением российских ученых И. О. Колдомасова и Ю. А. Мичуриной о необходимости исторически изучать детство как сложное, социокультурное явление, т. е. изучать изменения личности внутри каждого периода, в конкретных культурно-исторических условиях. Современное детство характеризуется как «развитое детство», где ребенок должен свободно и творчески «самоопределиваться в культуре» [3, с. 170]. В своем

исследовании мы решили обратиться к историческому педагогическому опыту, чтобы раскрыть в историко-логическом аспекте истоки становления субъектного подхода к трактовке развития личности ребенка дошкольного возраста в ранних философских сочинениях античного периода; проследить, как решалась задача педагогического влияния на развитие индивидуальности, субъектности ребенка в означенный период.

В рамках теоцентрической парадигмы педагогики в Древней Греции и Древнем Риме оформление научного знания (педагогической мысли) шло вокруг идеи предопределенности жизни человека высшим духовным началом (пантеоном богов, судьбой, Космосом). В связи с этим развивалось представление о ребенке как носителе человеческой сущности, о зависимости его жизни и взросления от высшей духовной реальности. Идеи о воспитании детей дошкольного возраста, их личностном развитии формировались в рамках античной философии. Одним из первых проблему формирования личности ребенка поставил древнегреческий философ *Сократ* (470–399 гг. до н. э.). Исходя из веры в силу божественной одаренности человека, он утверждал, что человек становится личностью независимо от событий и суеты социальной жизни. Главные условия становления личности – самопознание («познай самого себя»), образование, поиск нравственных истин и нравственные поступки. Признаками хороших способностей он называл быстрое усвоение и запоминание выученного, интерес ко всем знаниям. По мнению философа, именно «даровитым натурам больше всего нужно образование» [4, с. 47]. Однако «истинное знание» нельзя получить в готовом виде даже от самого мудрого учителя – оно должно родиться в голове ученика, стать результатом его размышлений. Познание включает овладение понятиями и представлениями таких истин, как честность, верность, правдивость, дружба, мудрость, благодарность, уважение, добро.

Цель воспитания ученый видел в развитии мыслительных способностей ребенка. Сократ акцентирует внимание на нравственном элементе в образовании, которое начинается с ранних лет в семье. Он пишет о необходимости проявлять почтение, благодарность к родителям, которые являются первыми учителями и заботятся, чтобы из детей у них вышли «как можно лучшие люди» [4, с. 45]. Философ указывал на необходимость широко использовать в воспитательной практике с детьми дошкольного возраста игры, забавы, личный пример взрослых, увещевание и заботу о душе ребенка. Как мы видим, в развитии ребенка как субъекта Сократ большое значение придает накоплению им социокультурного опыта через процессы самопознания, образования, обращает внимание на одухотворение эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре.

*Платон* (427–347 гг. до н. э.) в знаменитых диалогах «Государство» и «Законы» изложил свою идеалистическую педагогическую теорию. Главная характеристика личности у древнегреческого мыслителя – душа, поэтому развитие личности он рассматривает как «раскрытие» души. Человеческая душа представляет собой субстанцию высшего «мира идей», которая, воплотившись в ребенке, как бы распадается на три составляющие: разумную, волевую и чувственную. Эти части, по мысли ученого, изначально несут в себе набор добродетелей – мудрость, мужество и умеренность. Хорошее образование, организованное государством, способно выявить эти заданные от рождения качества и направить в соответствии с их особенностями жизнь и трудовую деятельность человека. Так те, у кого преобладает мудрость, станут правителями, философами, чиновниками. Мужество – неотъемлемая характеристика воина, а умеренность понадобится ремесленникам, торговцам и др.

Цель «идеального государства» – приближение к идее Блага и она осуществляется через воспитание. Платон утверждал, что именно государство должно быть заинтересовано в воспитании законопослушных граждан, чтобы каждый из них реализовал свое предназначение и принес пользу стране. Впервые в истории человечества философ выдвинул идею общественного дошкольного воспитания, которая должна реализоваться на детских игровых площадках (близ святилищ). Он предложил и кратко описал некоторые

педагогические условия, способствующие развитию личности ребенка дошкольного возраста, его субъектных проявлений.

Во-первых, это «надлежащее воспитание» с ранних лет, при котором тело и душа делаются «прекраснейшими и наилучшими». Для этого Платон предлагает родителям выносить младенца в природное окружение, к святилищам, закалять его, развивать двигательную активность через «телесные упражнения». Указывает на взаимосвязь телесных упражнений младенцев и их спокойного душевного настроения, при этом рекомендует использовать развлечения, игры, чтобы душа была «веселой и радостной». Ведь главные черты характера человека складываются в раннем и дошкольном возрасте.

Во-вторых, организация игровой площадки для детей от трех до шести лет обоего пола как предметно-игровая среда, удовлетворяющая и активизирующая эмоционально-субъектные и деятельностно-субъектные проявления дошкольников. Платон считал, что внутренней основой воспитания детей являются эмоции, и душевный склад ребенка нуждается в забавах, поэтому следует внимательно относиться к детской игре и обучению также придавать игровой характер. Он утверждал, что дошкольники способны сами придумывать себе забавы, тем самым впервые обратил внимание на субъектные проявления ребенка (инициатива, активность, самостоятельность, творчество, эмоционально-положительная направленность в общении со сверстниками и взрослыми) и на необходимость создавать условия для развития игровой деятельности, в ходе которой формируется личность.

В-третьих, отбор воспитательниц из числа кормилиц, обладающих хорошей речью, культурой, организаторскими способностями, умеющими работать с детьми дошкольного возраста, знающими их возрастные особенности. Воспитательницы должны быть примером для детей, поддерживать у них положительные эмоции, уметь организовывать подвижные, соревновательные игры на свежем воздухе и следить за порядком, а также проявлять справедливость и благоразумие. В воспитании детей им рекомендовалось избегать изнеженности и распушенности, а при наказании не задевать самолюбия дошкольников [3, с. 20–21].

В-четвертых, содержание педагогического процесса должно учитывать особенности детей дошкольного возраста (детской субкультуры). Рекомендовалось использовать разнообразную игровую деятельность, однако особое значение придавалось играм с правилами, так как они в наибольшей степени смогут приучить детей к порядку, законопослушанию. Платон считал, что «все науки надо преподавать детям не насильно, а играючи», ибо «свободный человек никакой науке не должен учиться рабски». Дошкольникам предлагалось читать литературные произведения, знакомить с преданиями, приучать к хоровому пению, танцам, музыке, что должно подвести их к пониманию высших идей Блага, Красоты и Гармонии. Философ требовал от правителей законодательно утвердить перечень произведений для детского чтения и даже ввести должность цензора.

В-пятых, обогащение социокультурного опыта дошкольников, включающий опыт знаний о мире, природе, обществе, искусстве. Дети должны были осваивать полезные знания и готовиться к школе, а также к своему будущему предназначению.

В знаменитом трактате «Законы» в главе «Как распознать способности детей и как обходиться с ними» Платон впервые указывает на такие способности малолетних детей как память («... скоро понимать и не забывать, что поняли») и подражание. Он требует от наставника «наблюдений над способностями», индивидуального подхода к детям, в процессе обучения чередовать занятия с отдыхом, где широко использовать игры как проявление «живости» ребенка. Для «упражнений детского ума» предлагает вопросы к детям, игровые методы. Философ обращает внимание на неприемлемость физического наказания в работе с детьми, и называет его «жестоким оскорблением для всякого другого возраста» [3, с. 29–30]. Воспитание и обучение дошкольников осуществлялось в духе морали общества, в стремлении к деятельности.



*Аристотель* (384–322 гг. до н. э.) в сочинении «*Политика*», в отличие от своего учителя Платона, утверждал, что ребенок от рождения не получает никаких добродетелей, а имеет лишь возможности для их развития. Только образование способствует присвоению жизненных ценностей и формированию добродетелей. Под образованием он понимал воспитательное окружение и правильно организованное обучение детей. Соответственно трём сторонам души ученый сформулировал классическую цель воспитания – гармоническое развитие личности человека. При этом он указал на необходимость следовать за природой и сочетать физическое, умственное и нравственное воспитание, а также учитывать возрастные особенности детей. Исходя из идеи природосообразности воспитания, Аристотель создал первую в истории образования периодизацию детства (до 7 лет; с 7 лет до 14; с 14 до 21 года), отведя в ней место раннему и дошкольному возрасту.

Древнегреческий философ понимал, что ребенок развивается в ходе постепенного освоения социокультурного опыта. Он предлагал воспитывать дошкольников в домашних условиях, где основными занятиями для них будут игра и развитие речи, а с 5 лет – подготавливать к школе. Именно в семье дети должны получать надлежащее возрасту питание, «богатое молоком» и необходимое для развития движений. Указывает на роль игрушки в раннем возрасте, так погремушку Архита (древнегреческий музыкант) называет прекрасным изобретением, позволяющим занять ребенка, вызвать у него положительные эмоции. С ранних лет предлагает осуществлять постепенное закаливание – «приучать детей к холоду» как «самое подходящее средство для поддержания здоровья» и подготовки будущего воина. До 5 лет рекомендует родителям создавать условия для разнообразных игр, развивающих движения ребенка, однако предупреждает, чтобы игры «соответствовали достоинству свободнорожденного человека», не были для них «разнузданными» и утомительными. Пишет о том, что «игры должны подражать будущим серьезным занятиям», из чего следует предположение о возможности использования сюжетно-ролевых игр [4, с. 71–72]. Как и Платон, Аристотель отмечает полезность игры, видя детей в ней субъектами деятельности.

Философ предлагает родителям с помощью педонома (учитель) знакомить детей с мифами, рассказами, развивать их мышление, обучать правильной речи. Обращает внимание на необходимость создания высоконравственной среды для воспитания достойного гражданина и предупреждает о недопустимости сквернословия, которое разовьет склонность у дошкольников к «дурным поступкам». В нравственном воспитании детей предлагает использовать такие методы, как пример взрослых, чтение специально отобранных рассказов и сказок, упражнение в нравственных поступках.

Подготовка к школе должна начинаться с 5 лет и включать следующие «предметы воспитания»: слушание мифов и рассказов, развитие речи, рисование, музыка, гимнастика, подвижные игры. Подобно тому, как гимнастика оказывает влияние на развитие физических качеств у детей, так и музыка, по мысли ученого, «воздействует на нравственный склад человека», вызывает нравственные переживания, воспитывает.

Таким образом, Аристотель не только выделил период дошкольного детства, но и определил цели, содержание (опыт знаний, эмоционально-ценностных отношений к миру, культуре) и методы воспитания.

Древнеримский философ *Марк Фабий Квинтилиан* (42 – около 100 гг. н. э.) в знаменитом педагогическом трактате «*О воспитании оратора*» сравнивал ребенка с «драгоценным сосудом», который способен вместить в себя все хорошее или дурное, поэтому следует ценить период детства и создавать особые условия для становления личности человека.

Важным условием развития ребенка как субъекта является освоение им социокультурного опыта (знаний, отношений, умений) и предлагал начинать образование с самого раннего возраста. Так в первые три года кормилицы должны наставлять детей «всему хорошему», приучать к благонравию, согласно законам детского развития. С пяти до семи лет следует в домашних условиях подготавливать детей к школе, советовал учитывать

возраст детей и не обременять их занятиями, требуя полного прилежания. Философ писал: «Учение должно быть для него забавою; надо поощрять его, то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит, ... и часто, считал себя победителем; для этого будут не лишними и награды, которые для этого возраста весьма заманчивы» [5, с. 98]. Как мы видим, уже в те далекие времена М.Ф. Квинтилиан пишет о необходимости в обучении для дошкольников создавать ситуации успеха, широко применять игровые приемы, поощрение, что способствует эмоционально-положительной направленности в общении со сверстниками и взрослыми.

Следующим важным условием развития ребенка как субъекта является особое взаимодействие педагога с детьми, которое должно строиться с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Физические наказания были полностью исключены. Учитель выступает в роли организатора, помощника и наблюдателя. Он осуществляет индивидуальный подход, грамотно строит режим дня своих подопечных, занятия чередует с отдыхом, играми. Как наблюдатель, в играх детей он усматривает и поощряет субъектное проявление – «живость» (активность). Считает, что во время игры легче распознавать характер детей, выявить их способности. Философ высоко оценивал природные способности детей и считал, что уже в раннем возрасте можно увидеть «признаки ума»:

- память («скоро понимать и не забывать, что поняли»);
- стремление к подражанию;
- развитая речь.

Для упражнений детского ума предлагал использовать вопросы, игровые методы, убеждение, поощрение. Подчеркивал, что: «нужно приучать ребенка к тому, чтобы он не делал ничего по прихоти, по злости или небрежно», тем самым указывая на важность создания положительных эмоций в процессе обучения и формирования с раннего детства положительных привычек [5, с. 102–103].

М. Ф. Квинтилиан предъявляет ряд требований к учителю: образованность, любовь к детям, быть сдержанным на похвалу и наказания, наблюдать и изучать детей, знать их индивидуальные особенности и осуществлять индивидуальный подход.

Таким образом, в античной философии зародились первые идеи о ценности периода дошкольного детства в становлении личности ребенка, его субъектности, о необходимости создавать для этого особые условия. Субъектный подход, объясняющий самоценность дошкольного детства, является сегодня одним из перспективных в развитии современной идеологии дошкольного образования и поэтому так важно знать его исторические корни.

#### *Список использованной литературы:*

1. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? // Современный детский сад. 2010. № 1. С. 22–27.
2. Горностай Т.Л., Степанова Н.А. Педагогическая поддержка развития субъектной позиции ребенка дошкольного возраста // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. Т. 3. № 1. С. 7-11.
3. Клдомасов И. О., Мичурина Ю. А. Культурно-исторические аспекты феномена детства // Мир детства и образование : сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ, Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. С. 166–173.
4. Платон. Законы // История зарубежной дошкольной педагогики : Хрестоматия / Сост. Н. Б. Мчедлидзе [и др.]. М.: Просвещение, 1986. С. 15–30.
5. Хрестоматия по истории педагогики : В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2006. 512 с.

*Дрожжина Г.В., (Drozhhina G.V.), педагог-психолог  
МДОУ «Д/с № 2 о.в.» г. Магнитогорска  
Прибор Е.А., (Pribor E.A.), педагог-психолог  
МДОУ «ЦПП д/с № 81» г. Магнитогорска  
Семенова С.Ю., (Semenova S.Yu.), педагог-психолог  
МДОУ «ЦПП д/с № 17» г. Магнитогорска  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ ТРИЗ**

### **THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY THE METHOD OF TRIZ**

**Аннотация.** В статье представлена система работы по развитию творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста с использованием методов и приемов ТРИЗ. Рассмотрена актуальность применения ТРИЗ технологии для развития у дошкольников мыслительных операций, творческого мышления и воображения с использованием регионального компонента.

**Annotation.** The article presents a system of work on the development of creative thinking in children of senior preschool age using the methods and techniques of TRIZ. The relevance of the use of TRIZ technology for the development of mental operations, creative thinking and imagination using a regional component in preschoolers is considered.

**Ключевые слова:** ТРИЗтехнология, дошкольники старшего дошкольного возраста, творческий потенциал, систематизации знаний, региональный компонент.

**Keywords:** trizTechnology, preschool children of preschool age, creativity, knowledge systematization, regional component.

На протяжении развития человечества, обществом всегда была востребована творчески развитая личность, способная нестандартно мыслить.

В настоящее время меняются требования к образованию. Смена целевых запросов высшей школы влияет на содержание дошкольного образования.

Современные требования предполагают дифференцированный подход в обучении ребенка, способствующий высокому интеллектуальному развитию, умению решать творческие задачи [5].

Еще в XX такие ученые как Выготский Л.С., Лурия А.Р., Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н., Давыдов В.В., занимаясь проблемами психического развития детей, отмечали важность использования периода дошкольного детства для раскрытия творческого потенциала ребенка [1,5].

Одним из инструментов, способствующих всестороннему развитию детей, является ТРИЗ. В настоящее время система образования ищет пути раскрытия творческого потенциала личности ребенка, что поможет ему в дальнейшем определении своей жизненной стратегии. С 2000 года технология ТРИЗ была включена Министерством образования России и Академией российского образования в структуру современной педагогики. Ее использование в детском саду способствует развитию поисковой активности, творческого воображения, подвижности, гибкости, системности, диалектичности мышления обучающихся [2].

У ребенка старшего дошкольного возраста достаточно широкий кругозор и информационный опыт, но он часто не умеет его систематизировать [3]. Дети не всегда могут воспользоваться своими знаниями, потому что они разобщены и не востребованы в полной мере. Поэтому не могут стать основой для дальнейших мыслительных операций.

Нами был разработан цикл занятий на основе технологии ТРИЗ способствующей созданию у воспитанников целостной картины мира, на примере использования регионального компонента.

Структура занятия учитывает психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста и включает в себя:

- мотивационно-побудительный этап,
- организационно-поисковый этап,
- двигательную деятельность,
- рефлексивный этап.

Для более полного раскрытия каждого из предлагаемых этапов, нами были использованы следующие приемы и методы ТРИЗ технологии:

- Метод фокальных объектов – перенесение свойств одного или нескольких объектов на другой объект.
- Морфологический анализ – анализ различных вариантов взаимодействия горизонтальных и вертикальных показателей системы.
- Синектика – объединение разрозненных элементов.
- Противоречия — предъявление к одному объекту противоположных требований.
- «Да-нетка» – вид загадки, в которой отгадывать нужно при помощи вопросов, на которые можно ответить только «да» или «нет».

Использование данных приемов и методов ТРИЗ технологии способствуют развитию интереса у дошкольников к познавательной деятельности, систематизации знаний, более легкому усвоению программного материала[4].

В результате проведения предложенных занятий у детей возникает положительное эмоциональное отношение к окружающему их миру, возрастает познавательная активность, расширяется кругозор, появляется стремление к фантазированию, умению испытывать радость творческих открытий.

Представляем четыре занятия из разработанного цикла, на которых совместными усилиями детей и педагога создается макет окружающего мира.

#### *Улица*

*Ритуал приветствия.* Здравваемся по кругу.

*Мотивационно-побудительный этап*

П. «Кнопочка» (кукла бибабо) предлагает вспомнить, о чем мы говорили на предыдущем занятии (о домах). Мы говорили о том, что дома бывают разные и находятся в разных местах.

*Организационно-поисковый этап*

«Где мы сейчас находимся? На какой улице находится наш детский сад?»

Правильно, на улице имени Юрия Алексеевича Гагарина (фото). Почему в честь этого человека названа улица? Он был первым космонавтом в Мире. В 1961 году 12 апреля он вывел космический аппарат на околоземную орбиту, совершил один оборот вокруг Земли, затем начал спускаться на спусковом аппарате и на высоте нескольких километров от земли катапультировался и совершил мягкую посадку на парашюте.

Какие объекты, расположено на этой улице, кроме нашего детского сада вы знаете?

Игра «Да - нетка» загадать близлежащий объект, например: школа, магазин, аптека.

*Двигательную деятельность*

А теперь превратимся в пешеходов и автомобилистов и перейдем по правилам улицы к нашему детскому саду (подвижная игра)

Что интересного произошло с вами на этой улице? Рассказы детей.

А как называется улица, на которой живете вы? Чье имя она носит? Попросите родителей помочь вам составить рассказ о вашей улице.

Детям предлагается создать макет улицы, на которой находится детский сад, из бросового материала (коробочки из-под йогурта, спичечных коробков, любых коробочек разного размера, пластилин, самоклеющаяся бумага, маркеры

*Рефлексивный этап*

Что нового вы узнали сегодня на нашей встрече, что вам понравилось больше всего?

*Работа с символом*

Педагог демонстрирует макет улицы. (Пластина, на которую ставится символ детского сада).

*Ритуал прощания.* «Пирамида любви»

*Город*

*Ритуал приветствия.* Здравствуемся по кругу.

*Мотивационно-побудительный этап*

«Кнопочка» предлагает вспомнить, о чем мы говорили на предыдущем занятии.

Мы познакомились с улицей, на которой стоит наш детский сад.

*Организационно-поисковый этап*

Скажите мне, как называется город, в каком мы живем?

Представьте, что к вам в гости приехали родственники, которые хотят узнать, все о нашем городе. Что вы смогли бы им рассказать? Что интересное или необычное есть в нашем городе? (Наш город стоит на двух берегах реки, аквапарк, экопарк, театры, храмы, памятники)

Ответы детей.

Самое уникальное в том, что река Урал является границей между Европой и Азией. Metallургический комбинат построен на левом берегу реки – это Азия, жилые микрорайоны на правом берегу – это Европа.

*Двигательную деятельность*

Давайте с вами построим «мост» между комбинатом и жилыми микрорайонами.

Т.О.Т. «переправа»

*Организационно-поисковый этап*

Поговорим о памятниках. Видео ряд.

А, вы знаете, что памятник первой палатке построен в честь первых строителей/

Какой он, а еще какой. (Цепочка ассоциаций)

А памятник сталевару на вокзале...

Какой он?

Всем нам хорошо знакомый памятник Тыл фронту....

Какой он?

Ребята, а какой памятник вы бы подарили своему любимому городу.

Коллективная или индивидуальная работа с использованием проволоки и фольги.

Создаем свой памятник для города. (Это может быть памятник игрушке, маме, бабушке...)

*Рефлексивный этап*

Что нового вы узнали сегодня на нашей встрече?

Что вам понравилось больше всего?

Какие чувства вы испытывали при изготовлении памятника?

*Работа с символом*

Педагог добавляет символ города на макет.

*Ритуал прощания.* «Пирамида любви»

*Уральский край*

*Ритуал приветствия.* Здравствуемся по кругу.

*Мотивационно-побудительный этап*

«Кнопочка» предлагает вспомнить, о чем мы говорили на предыдущем занятии.

*Организационно-поисковый этап*

Где находится наш город? В Челябинской области, а область – это часть большого края. Как называется край, в котором мы живем? (Урал)

Край наш очень разнообразен: горы, леса, озера, степи. Наш город стоит в степи. Наш край богат полезными ископаемыми. Видео ряд: малахит, яшма, железная руда, змеевик.

*Мозговой штурм.*

Упражнение «Сокровище». Рассмотрим змеевик. Как вы считаете, почему люди его так называли? Варианты ответов детей. Он зеленый как змея, прожилки похожи на змеек, на нем живут змеи и прячутся от врагов.

Попутешествуем по нашему краю в поисках волшебных камней.

*Двигательную деятельность*

Упражнение «Камень и путник» Дети делятся на пары. Один – «камень», другой «путник» «Камень» стоит на одном месте. «Путник» начинает движение. Ребята, посмотрите вокруг, какая красивая степь раскинулась перед нами. Идем по ней. В степи колышется ковыль. Покажите как. Впереди препятствие – это река. Как она называется? Как мы переправимся через нее. Вот и камень. Рассмотрите его. Как вы думаете, как он называется? Дети называют каждый свой. Обнимают его. Камень дарит нам радость, спокойствие, красоту. Вы почувствовали это, когда обнимали камень?(Игра продолжается со сменой ролей и расширением репертуара препятствий).

*Рефлексивный этап*

Что нового вы узнали сегодня на нашей встрече?

Что вам понравилось больше всего?

*Работа с символом*

Педагог предлагает детям символ края. (Круг с изображением гор, озер...)

Ребята, куда поставим символ нашего города? (Ставим символ города на ту часть макета, где изображена степь).

*Ритуал прощания «Пирамида любви»*

*Страна*

*Ритуал приветствия.* Здравствуем по кругу.

*Мотивационно-побудительный этап*

«Кнопочка»: вспомним, о чем мы говорили на предыдущем занятии.

Мы говорили о нашем крае. Вспомните, как мы его называем? Урал батюшка.

Мы живем на Южном Урале – это часть огромной страны.

*Организационно-поисковый этап*

Как она называется? Россия.

Предлагаем рассмотреть карту нашей страны. Обращаем внимание на то, что страна огромная. На севере есть полярный руг, на юге - субтропики. Когда на севере лежит еще снег, на юге распускаются цветы. Назовите столицу нашей родины. Москва. Вспомните, как выглядит флаг Российской Федерации.

*Мозговой штурм.*

Рассуждаем - почему именно такие цвета на нем. (Почему выбрали синий цвет – вода, небо? а на самом деле – это верность и вера. Белый –льды, снега –символ чистоты и чести, красный - жаркое лето, солнце, энергия силы, кровь героев)/

*Двигательную деятельность*

Педагог поднимает красный флажок – дети двигаются активно, синий – плавно, белый – замираем в придуманной ребенком фигуре.

*Прием монотипии.* Каждый ребенок создает карту своей страны. Когда раскрыли сложенные пополам листы, спрашиваем у детей.

*Рефлексивный этап*

Что вы увидели в своей сказочной стране? Расскажите о ней.

Галерея рисунков. У каждого из нас, своя внутренняя страна чувств и желаний, но все мы такие разные живем в одной дружной стране России.

*Работа с символом*

Педагог предлагает символ страны, (карта) на который выкладываются все предыдущие символы.

*Ритуал прощания «Пирамида любви».*

*Список использованной литературы:*

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.//М.,1991, 93с.
2. Гин А.А. Триз-педагогика: учим креативно мыслить // М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016, 96 с.
3. Сидорчук Т.А., Лелюх С.В. Обучение дошкольников составлению логических рассказов по серии картинок// методическое пособие М. АРКТИ, 2009, 28с.
4. Тамберг Ю.Г.Как научить ребенка думать // Ростов н/Д: Феникс. 2007, 445 с.
5. 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).

*Зуева Е.В., (Zueva E.V.), учитель математики,  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
«Магнитогорский городской многопрофильный лицей  
при МГТУ им. Г.И. Носова»  
Россия, г. Магнитогорск*

**РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х  
КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО  
ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА»**

**DEVELOPMENT OF THE MATHEMATICAL CAPABILITIES OF 5-CLASS TRAINERS  
THROUGH THE ORGANIZATION OF EXTERNAL ACTIVITY ON THE SUBJECT  
"MATHEMATICS"**

**Аннотация.** В работе проводится анализ подготовки и проведения занятия внеурочной деятельности на примере конкурса-игры «Математическая регата» как формы повышения интереса к математике обучающихся 5-х классов. Исследуется практический аспект формирования и развития математических способностей обучающихся.

**Annotation.** The paper analyzes the preparation and conduct of extracurricular activities on the example of the competition-the game "Mathematical regatta" as a form of increasing interest in mathematics of students of 5th classes. The practical aspect of formation and development of mathematical abilities of students is investigated.

**Ключевые слова:** математические способности, развитие, внеурочная деятельность, зона потенциального развития, обучающиеся 5-х классов.

**Key words:** mathematical abilities, development, extracurricular activities, potential development zone, students of 5th grade.

Данное исследование посвящено изучению возможностей использования занятий внеурочной деятельности для привития интереса к предмету «математика» и развитию математических способностей обучающихся. В ходе исследования мы планируем решить следующие задачи:

- 1) исследовать психолого-педагогические аспекты развития математических способностей;
- 2) рассмотреть особенности проведения конкурса-игры «Математическая регата» как одной из форм организации внеурочной деятельности;
- 3) проанализировать влияние успешности выполнения заданий на повышение интереса к математике;
- 4) провести анализ влияния занятий внеурочной деятельности на желание обучающихся 5-х классов принимать участие в математических олимпиадах и конкурсах.

В настоящее время в науке нет единого мнения относительно понятия «способность». Каждый ученый имеет свою точку зрения на происхождение, формирование и структуру способностей человека. Но, несмотря на множество теорий и неоднозначность трактовок данного понятия, все ученые едины в одном - любая способность может формироваться и развиваться только при наличии определенного вида деятельности. Например, отечественный психолог Б.М. Теплов утверждал, что до начала деятельности не существует и самих способностей [4].

Конечно, такой подход можно считать достаточно спорным и противоречивым, однако с другим утверждением данного автора о том, что любую способность можно развивать и поддерживать только благодаря регулярным занятиям и упражнениям, мы полностью согласны.

Что касается математических способностей, то их, как правило, относят к специфическим человеческим способностям, имеющим общественно-историческое происхождение. Следовательно, математические способности носят социальный характер и требуют для своего развития специфической целенаправленной деятельности.

Для того чтобы деятельность способствовала развитию способностей, она должна отвечать ряду требований:

- деятельность должна носить творческий характер;
- деятельность должна соответствовать оптимальному уровню трудности;
- в основе деятельности должна лежать необходимая мотивация;
- процесс выполнения деятельности должен сопровождаться положительными эмоциями, т.е. сама деятельность должна приносить радость, поскольку, как полагают Е.Н. Ращикулина и Н.А. Степанова, «эмоциональное отношение ребенка к изучаемому материалу создает в мышлении своеобразную доминанту, поддерживающую любознательность и интерес» [3, с.30].

Только наличие всех четырех составляющих позволяет достигнуть поставленных целей и получить необходимый результат.

В современной школе очень важно заинтересовать обучающихся преподаваемым предметом, повысить мотивацию к обучению. Достичь этого, по нашему мнению, можно только через продуманную систему внеурочной деятельности, которая, как правило, ориентирована на расширение и углубление базовых знаний и умений, развитие способностей и познавательного интереса. Как показывает опыт, обучающиеся 5-х классов наиболее нуждаются в том, чтобы их познание математики носило не сухой характер, а порождало интерес и любовь к предмету, развивало в них способность к правильному мышлению, острый ум и смекалку и тем самым вносило бы оживление в изучение предмета.

Только творческий характер заданий может давать возможность учащимся выйти за рамки уже известных алгоритмов решений, тем самым помочь открыть в себе новые способности. Это в свою очередь служит хорошим стимулом к дальнейшему занятию данной деятельностью, которая повышает собственную самооценку (я смог это сделать), уверенность в собственных силах и возможностях. Все это создает положительный настрой и желание заниматься данным видом деятельности, и если вначале решение тех или иных задач ученики рассматривали как цель, которую необходимо достичь, то постепенно решение задач из цели становится их постоянной потребностью.

Очень важно при планировании развивающей деятельности создавать зону оптимальной трудности. Задания не должны быть слишком простыми, иначе для их решения достаточно будет уже имеющихся способностей, а слишком трудные задачи могут привести к обратному эффекту. Поэтому только оптимальная сложность заданий сможет сформировать так называемую зону потенциального развития.

Современная система образования, к сожалению, не всегда позволяет в рамках урока уделить достаточно времени тем ученикам, которые имеют повышенный интерес к математике. Поэтому в данном случае именно правильная организация внеурочной



деятельности дает учителю хорошую возможность создать для учащихся необходимые условия для развития их математических способностей.

Занятия внеурочной деятельности рекомендуется организовывать в формах, отличных от традиционных урочных. Это могут быть математические соревнования, игры, конкурсы, олимпиады, предметные недели (декады) и т.д. Любой вид внеурочной деятельности, помимо своей основной функции – развития способностей, является еще и хорошей возможностью подготовить учащихся к участию в математических олимпиадах и конкурсах различного уровня [5].

Одной из форм занятий внеурочной деятельности в лицее для обучающихся является математический кружок [1; 2]. Наряду с подготовкой к математическим олимпиадам и конкурсам целями проведения кружковых занятий являются:

- привитие интереса к математике,
- расширение и углубление знаний обучающихся по математике,
- развитие математического кругозора,
- воспитание настойчивости и инициативы.

В качестве примера занятия внеурочной деятельности предлагаем рассмотреть разработку конкурса-игры «Математическая регата» для обучающихся 5-х классов, проводимого в рамках предметной недели (таблица 1). Проведение данного мероприятия нацелено на формирование у участников интереса к предмету, а также развитие умения решать нестандартные задачи. Кроме того, данная конкурс-игра призвана формировать следующие универсальные учебные действия: коммуникативные, регулятивные, личностные, познавательные.

Таблица 1– Формируемые УУД в рамках проведения конкурс-игры «Математическая регата»

Коммуникативные	формирование умения обмениваться знаниями между членами группы для принятия совместных решений; формирование умения аргументировать свою точку зрения, опираясь на факты
Регулятивные	формирование способности в преодолении препятствий, умения выдвигать и выбирать из предложенных версий решения проблемы
Личностные	формирование навыков сотрудничества, взаимного уважения в ходе совместной деятельности, направленной на общий результат; формирование осознанной потребности к самообразованию
Познавательные	формирование умения строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей

Для проведения конкурс-игры необходимо следующее оборудование: компьютер, проектор, карточки с заданиями, оценочная таблица для жюри.

В ходе проведения «Математической регаты» ее участникам предлагается решить задачи, которые разделены на три блока. В каждый блок включены по три задачи разного уровня сложности, но обязательно включены задачи, которые смогут выполнить верно все участники конкурса. Это сделано для того, чтобы учащиеся с разным уровнем подготовки поверили в свои силы и не потеряли интерес к предмету.

В математической регате участвуют обучающиеся 5-х классов. Класс разбивается на команды по 4 человека.

Соревнование проводится в три тура. Каждый тур представляет собой коллективное письменное решение трех задач. Любая задача оформляется и сдаётся жюри на отдельном листе, причем каждая команда имеет право сдать только по одному варианту решения каждой из задач. Эти листы раздаются командам перед началом каждого тура. На листе указаны: номер тура, «ценность задач» в баллах и время, отведенное командам для решения. Получив листы с заданиями, команда вписывает на каждый из листов своё название, а уже потом приступает к решению задач.

Проведением регаты руководит координатор. Он раздает задания и собирает листы с решениями, проводит разбор решений задач и обеспечивает своевременное появление информации об итогах проверки.

Проверка решений осуществляется жюри после окончания каждого тура.

Параллельно с ходом проверки координатор осуществляет для учащихся разбор решений задач, после чего школьники получают информацию об итогах проверки. После объявления итогов тура команды, не согласные с тем, как оценены их решения, имеют право подать заявки на апелляцию. В результате апелляции оценка решений может быть как повышена, так и понижена, или же оставлена без изменений.

Команда-победитель определяется по сумме баллов, набранных каждой командой во всех турах.

В результате еженедельного проведения занятий внеурочной деятельности в форме соревнований, конкурсов, решения олимпиадных задач у большинства обучающихся возникает интерес к предмету, к познанию нового, кроме этого совершенствуется навык решения нестандартных задач. Как подтверждающий факт приведем статистические данные участия и результативности обучающихся 5-х классов.

В очных конкурсах и олимпиадах участие обучающихся носит, как правило, обязательный характер. В дистанционных конкурсах и олимпиадах принимать участие можно по желанию. За текущий учебный год возрос не только интерес обучающихся к участию в конкурсах и олимпиадах по предмету, но и наблюдается положительная динамика результатов в дистанционных мероприятиях. А в очных мероприятиях можно наблюдать стабильность результата.

Таблица 2 – Участие обучающихся 5-х классов в олимпиадах и конкурсах в 2018-2019 учебном году

Сроки проведения	Мероприятие	Очный/дистанционный этап	Количество участников	Количество победителей и призеров
сентябрь	Школьный этап областной олимпиады школьников по математике	очный	43	8 (1 победитель + 7 призеров)
октябрь	Международный онлайн-конкурс «Фоксфорда» по математике (X сезон)	дистанционный	2	1
октябрь	Осенняя олимпиада Учи.ру по математике 5-11 классов 2018 г. для 5-го класса	дистанционный	15	9
ноябрь	Муниципальный этап областной олимпиады школьников по математике	очный	6	1 (победитель)
декабрь	Всероссийский математический конкурс-игра «Потомки Пифагора»	очный	40	12
январь	Международная онлайн-олимпиада «Фоксфорда» по математике (XI сезон)	дистанционный	35	22
февраль	Зимняя олимпиада Учи.ру по математике 2019 г. для 5-го класса	дистанционный	27	15
март	Областной этап областной олимпиады школьников по математике	очный	1	1 (призер)
апрель	Открытая городская олимпиада учащихся 5-х классов по математике	очный	8	1 (призер)

Кроме этих мероприятий обучающиеся принимают участие и в других олимпиадах и конкурсах, которые находят самостоятельно.

Организация внеурочной деятельности с целью развития математических способностей у обучающихся МОУ «МГМЛ» позволяет получать следующие результаты:

- повышение качества подготовки обучающихся 5-х классов к участию в олимпиадах и конкурсах различных уровней;
- увеличение числа детей, занимающихся творческой, интеллектуальной деятельностью;
- увеличение числа участников математических конкурсов, дистанционных олимпиад.

На основе анализа представленного материала можно с уверенностью утверждать, что внеурочная деятельность однозначно повышает интерес учеников к математике, который выходит за рамки школьной программы и простого выполнения домашнего задания. Ученики стремятся развивать свои способности, решая задачи повышенной сложности и принимая участие в различных математических олимпиадах и конкурсах.

Создание условий для самореализации и развития математических способностей обучающихся средней школы позволяет им в дальнейшем сделать уверенный выбор профильного класса при переходе из основного в старшее звено.

*Список используемой литературы:*

1. Анфимова Т.Б. Математика. Внеурочные занятия. 5 – 6 классы. – М.: ИЛЕКСА. 2017. – 128 с.
2. Гусев А.А. Математический кружок. 5 класс: пособие для учителей и учащихся / А.А. Гусев. – 2-е изд., стер. - М.: Мнемозина, 2015. – 176 с. (На пути к Олимпу)
3. Ращиколина Е.Н., Степанова Н.А. Опыт-экспериментальная деятельность в развитии естественнонаучных понятий старших дошкольников и младших школьников // Успехи современного естествознания. 2004. №6. С. 30-35.
4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: [Избр. работы]. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 536 с.
5. Фарков А.В. Математические олимпиады. 5 – 6 классы. ФГОС/А.В. Фарков. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Экзамен», 2016. – 192 с.

*Казаручик Г.Н., (Kazaruchik G.N.), к.п.н., доцент  
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина  
Республика Беларусь, г. Брест*

## **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающие состояние коммуникативной культуры у старших дошкольников. Показана зависимость культуры речи детей от запаса лексических средств выразительности, а также влияние на коммуникативную культуру дошкольников невербальных средств общения, умения проявлять свои эмоции и понимать эмоциональные состояния других людей, а также умения слушать.

**Annotation.** The article presents the results of empirical research, revealing the state of communicative culture in older preschoolers. The dependence of speech culture of children on the stock of lexical means of expression, as well as the impact on the communicative culture of

preschool non-verbal means of communication, the ability to Express their emotions and understand the emotional state of other people, as well as the ability to listen.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, коммуникативная культура, культура, развитие.

**Key words:** children of preschool age, communication culture, culture, development.

Проблема коммуникативной культуры в эпоху информационных технологий, постмодернистских кодов взаимоотношений и виртуализации внутреннего мира личностей является не только востребованной, но и важнейшей в сфере человеческого общения. Коммуникативная культура, по сути своей, занимает важное место в общекультурном, профессиональном становлении личности [4]. В частности, от уровня ее сформированности зависят успешность выбора и реализации будущей профессиональной деятельности, активности в общественной жизни и, во многом, личное благополучие. «Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства» [2, с. 66].

Дошкольный возраст – это уникальный период развития личности, период, в течение которого формируется базис личностной культуры. По мнению многих авторов, целесообразно закладывать основы культуры общения именно в дошкольном детстве (Л.Ф. Островская, Л.П. Васильева-Гангнус, Л.И. Дурандина, Г.П. Лаврентьева и др.).

Актуальность проблемы, ее социальная значимость определили *цель исследования*: раскрыть особенности развития коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Коммуникативная культура – это сложное многоплановое образование, характеризующее общение, главными составляющими которого являются культура слушания, культура говорения и эмоциональная культура [1]. Исходя из этого, а также проанализировав исследования в области коммуникативной культуры детей дошкольного возраста (Н.Н. Абашина, Л.Н. Галигузова, Д.Н. Дубинина, И.А. Кумова, Л.Л. Лашкова, С.В. Проняева и др.), мы выделили компоненты коммуникативной культуры ребенка старшего дошкольного возраста. Таковыми являются: 1) потребностно-мотивационный; 2) когнитивный; 3) эмоционально-волевой; 4) поведенческий.

*Потребностно-мотивационный компонент* определяется установлением личностно-ориентированных взаимоотношений, реализацией гуманистической и духовной направленности личности, стремлением к пониманию другого, самосовершенствованию и самостоятельному выбору своего поведения в общении. *Когнитивный компонент* коммуникативной культуры включает знания о ценности общения, о качествах личности, которые либо положительно либо отрицательно влияют на общение, об эмоциях, которые сопровождают любое общение, о поведенческой составляющей общения. *Эмоционально-волевой компонент* коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста предполагает эмоциональный отклик на процесс взаимодействия со взрослыми и сверстниками, на процесс познания участников взаимодействия, с одной стороны, и познания окружающей действительности – с другой. *Поведенческий компонент* коммуникативной культуры включает нормы, стили, правила, этические ценности общения. Именно эти компоненты и анализировались нами в ходе эмпирического исследования.

Результаты нашего исследования подтверждают выводы, сделанные М.С. Лисиной о том, что в старшем дошкольном возрасте преобладают познавательные и личностные мотивы общения [3]. В ходе наблюдений зафиксированы десятки вопросов воспитанников на самые разнообразные темы, касающиеся природного и рукотворного мира. Вместе с тем, в некоторых ситуациях дошкольники высказывали свои суждения по поводу окружающих предметов, объектов, явлений, а также поступков других, чаще всего сверстников, давали им оценку и ожидали по этому поводу поддержку со стороны педагогов [4].

Исследованием установлено, что у подавляющего большинства старших дошкольников кругозор достаточно широк, запас знаний и представлений об окружающей действительности соответствует возрастной норме. Вместе с тем, обнаружилось пробелы в знаниях, относящихся к речевой деятельности, т. е. культуре речи. Так, ни один ребенок не выполнил ни одного задания из предложенных для изучения культуры речи на высокую оценку. 50 % воспитанников выполнили их на среднюю оценку и 50 % – на низкую.

Воспитанники почти безошибочно определяли «лишнее слово» среди однокоренных, с легкостью подбирали антонимы в рассказах, понимали различия в значениях многозначных слов, хотя испытывали трудности, объясняя эти различия, видимо, опять же, из-за недостатка в активном словаре лексических средств выразительности. Дошкольники с помощью интонации выразительно передавали в речи эмоции радости, грусти, злости, менее успешно – страха и удивления, при этом активно пользовались мимикой.

При обследовании культуры речи мы выявили, что наибольшие трудности у воспитанников старших групп связаны с построением последовательного, развернутого рассказа по серии сюжетных картин, пониманием логики грамматических конструкций и с использованием лексико-синтаксических средств языка, которые придают речи точность и выразительность (неумение подобрать синонимы, отсутствие элементарных языковых средств выразительности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок и очень ограниченное использование определений, сравнений, различных типов предложений).

Мы отметили, что дети, которые могут выложить картинки в верной последовательности, способны и составить связный рассказ с использованием элементарных выразительных средств. В своих рассказах они пытались описать некоторые ощущения героев, причины их поступков, их мысли и даже вообразить то, что не изображено на картинке. Дети использовали и интонационные средства выразительности. Следует отметить, что им было сложно самостоятельно придумать окончание предложенной истории, но с предъявлением последней картинки они успешно заканчивали рассказ.

Дети, получившие низкую оценку, путались в последовательности картинок, многократно их переключали, а если им удавалось все-таки определить для себя какую-то логику, то их рассказы сводились к перечислению последовательности действий, совершаемых героями, изображенных на картинках. А некоторые так и не смогли выстроить связный текст с использованием всех четырех картинок, потому что не смогли увидеть логику событий.

Исправление логически неверных грамматических конструкций оказалось для детей обеих групп непосильной задачей. Они если и чувствовали алогичность, то выстроить правильное сложноподчиненное предложение с союзом «потому что» не смогли. По-видимому, одной из причин является неумение детей выделить причину и следствие, а другой – довольно часто встречающееся в речи детей несоответствующее логике высказывания использование союзов «чтобы», «потому что». Например, отвечая на вопрос «почему?», дошкольники применяют союз «чтобы», а на вопросы «зачем?», «для чего?» – «потому что». Вышеупомянутые союзы популярны у детей дошкольного возраста. К примеру, ответом на вопрос «Как Маша обхитрила медведя?» (сказка «Маша и медведь») может быть: «Потому что она спряталась в короб».

При выполнении воспитанниками задания на выявление умения владеть невербальными средствами общения у нас сложилось ощущение, что дети в группах как будто стесняются показать выразительный образ. Герои сказок получились довольно зажатыми. Воспитанники показывали в основном какие-то стереотипные движения, не обязательно имеющие отношение к состоянию героя, заданному иллюстрацией. Дети делали основной упор на движения тела, а мимику использовали недостаточно.

Выводы об *умении* детей *слушать* мы делали на основании двух показателей:

- умение воспринимать информацию и выразить главную мысль рассказчика;
- умение проявлять внимание во время слушания, перерабатывать информацию и в последующем отвечать на вопросы.

С целью выявления первого умения детям было предложено задание придумать название сказке (О.А. Баева, модиф. и адаптиров. к детям дошкольного возраста). Для восприятия мы выбрали сказку Н. Рысаевой «У лешего в гостях» из детского журнала «Сказка на ночь». Умение быть внимательным и отвечать на вопросы мы обследовали с помощью задания «Подумай и ответь». Уровень умения слушать был определен на основе результатов выполнения этих заданий.

Так, 40 % старших дошкольников продемонстрировали высокий уровень умения слушать. Эти дети придумали название сказке типа: «Зимняя встреча с лешим», «Знакомство в лесу», «Как Коля с Леной у лешего побывали», «Сказка про то, как у лешего друзья появились», «Интересная встреча в лесу зимой». Воспитанники среднего уровня умения слушать (также 40 %) предложили такие названия: «Про лешего», «Как дети лешего разбудили», «Почему леший проснулся», «Про Колю, Лену и лешего» и т.д. 20 % дошкольников (низкий уровень) не смогли выделить основную мысль сказки. Среди придуманных ими названий такие: «Как дети на санках катались», «Про Колю и Лену», «Про детей», «Про Колю, Лену и санки».

Для обследования *эмоциональной сферы* детей мы предложили им задание «Определи эмоции», нацеленное на выявление умения различать эмоциональные состояния людей на пиктограммах и рисунках, и провели беседу. Уровень развития эмоциональной сферы определялся исходя из результатов выполнения двух заданий. Так высокий уровень эмоциональной культуры отмечен у 20 % воспитанников, средний – у 80 %. Низкий уровень не был выявлен.

У дошкольников были трудности с определением таких выражений лица, как спокойствие (его отождествляли с грустью), страх (и в пиктограммах, и в рисунках его путали с удивлением). Как выяснилось, дети не испытывали особой сложности при определении эмоциональных состояний человека, выраженных в позах. В данном случае распространенной была ошибка в различении поз радости и удивления.

Опрос показал, что наиболее разнообразными были ответы на вопросы «Когда бывает радостно?» и «Когда бывает грустно?». Чувство радости, по мнению детей, люди испытывают, «когда праздник, когда дарят цветы, когда есть друзья, когда идут в цирк или парк развлечений, когда братик (сестричка) родились» и др. Грустно бывает, «когда обижают, берут игрушки без спроса, когда нет счастья, когда кошка умерла, когда плохая погода, когда болен» и др. Чувство страха пробуждают «страшное кино и темнота, злость», «когда кто-то что-то плохое сделал: сломали игрушку, не убирают за собой». Стыд, как считают дети, проявляется по большей части, когда делают замечание, когда что-то украл, другая часть ответов связана с внешним видом, привычками, не соответствующими этикетным нормам: «когда голый или одежда грязная, говорят плохие слова, когда плюются за столом» и др. Отвечая на вопрос «Что почувствует человек, когда увидит на елке грушу?», дети восприняли ситуацию, как своеобразную небылицу, которая вызывает смех, а не удивление, которое бы почувствовал взрослый человек. Вопрос «Почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание?» имел два варианта ответов: «потому что было стыдно» (50 %) и «потому что обиделась» (также 50 %). Таким образом, дети старшего дошкольного возраста достаточно хорошо ориентируются в эмоциональных состояниях людей. Наиболее понятно им проявление таких эмоций, как радость, грусть и злость.

Вышесказанное позволяет заключить, что наиболее низкие результаты получены по критерию «Культура речи», что указывает на необходимость уделить особое внимание формированию культуры речи детей поскольку, как уже отмечалось выше, именно этот компонент является определяющим в структуре коммуникативной культуры.

Кроме того, проводились наблюдения за коммуникацией детей в процессе различных видов специально организованной и самостоятельной деятельности. Цель данных наблюдений: выявление особенностей коммуникации дошкольников со сверстниками в процессе различных видов деятельности. Мы обращали внимание на умение детей устанавливать контакты, поддерживать их, на поведение в процессе коммуникации,

отношение к сверстникам, а также на проявление компонентов коммуникативной культуры в общении со взрослыми. Эти наблюдения показали, что коммуникативная активность детей в свободной деятельности достаточно высока. Поводом для вступления в контакт может быть содержание игровой деятельности и реальные отношения, переживания, впечатления, которые возникают в процессе взаимодействия с окружающей действительностью (социальной и природной), организация каких-либо совместных действий. Воспитанники используют мимику, жесты, доброжелательный тон. Интересны результаты исследования В.И. Турченко, Л.В. Градусовой – «активная положительная направленность на взаимодействие со сверстниками объясняется ответами детей, что они предпочитают играть вместе с друзьями: «одна играть я не умею» (Роза Ш.), «Потому что одному не интересно» (Коля Г.)»[5].

Хотя отдельные дошкольники нередко бывают чересчур эмоциональны и несколько агрессивны. Это создает определенные сложности в установлении доброжелательных отношений в процессе коммуникации, улавливании эмоционального состояния партнера и сопереживании ему. Проявляется и неумение в соответствии с ситуацией общения менять роли говорящего – слушающего. Некоторые воспитанники не дают возможности партнеру высказаться, перебивают его (иногда в грубой форме: одергивают, повышают голос), стремясь сказать как можно больше, могут резко оборвать разговор, просто отвернувшись или внезапно удалившись, могут просто игнорировать высказывания партнера.

Общение детей в самостоятельной деятельности носит диалогический характер, поэтому высказывания свернуты, а недостаток лексико-синтаксических средств речи, погрешности в изложении своих мыслей восполняются жестами, движениями и другими невербальными средствами. Но эти причины существенно снижают качество речевой продукции детей в ситуациях, где от ребенка требуется контекстная или монологическая речь: при построении детьми связных и более развернутых высказываний в процессе бесед, организованных воспитателем, при составлении ими каких-либо повествовательных либо описательных текстов на занятиях по развитию речи и в ходе общения.

Таким образом, результаты исследования подтверждают актуальность проблемы формирования коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста с акцентированием внимания на формировании культуры речи.

#### *Список использованной литературы:*

1. Дохоян А.М. Необходимость формирования коммуникативной культуры студентов // Педагогическое образование и наука. 2010. № 2. С. 93–95.
2. Левшина Н.И. Художественная литература как средство развития коммуникативных умений дошкольников // Мир детства и образование: сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. С.65-68.
3. Лисина М. С. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
4. Степанова Н.А., Тарасова Е.П. Содержательные компоненты коммуникативной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. 2014. С. 246-249.
5. Турченко В.И., Градусова Л.В., Левшина Н.И. Современный дошкольник в мире взрослых и сверстников, или «...племя молодое, незнакомое...» // Детский сад: теория и практика. 2011. №1. С. 50-56.

*Камышева О.В. (Kamischeva O.), ст. преподаватель  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Галимзянова Т.Н. (Galimzyanova T.), ст. преподаватель  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ**

### **DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLSTUDENTS BY MEANS OF MENTAL ARITHMETICS**

**Аннотация:** В статье рассмотрены теоретические аспекты интеллектуального развития детей младшего школьного возраста посредством нетрадиционной методики обучения детей устному счету с использованием японских горизонтальных арифметических счёт Абакус, получившей название «ментальная арифметика», а также раскрываются педагогические условия развития математических способностей младших школьников средствами ментальной математики во внеурочной деятельности по интеллектуальному направлению.

**Annotation:** In article theoretical aspects of intellectual development of children of younger school age by means of a nonconventional technique of training of children in the oral account with use Japanese horizontal arithmetic the account Abakus, received the name "mental arithmetics are considered and also pedagogical conditions of development of mathematical abilities of younger school students by means of mental mathematics in extracurricular activities in the intellectual direction reveal..

**Ключевые слова:** математические способности, ментальная математика, педагогические условия развития математических способностей, младший школьник, внеурочная деятельность.

**Keywords:** mathematical abilities, mental mathematics, pedagogical conditions for the development of mathematical abilities, younger schoolchildren, extracurricular activities.

Проблема развития математических способностей младших школьников является одной из актуальных задач на современном этапе. Математические способности и навыки имеют практическое значение в разрез общественной потребности в творческих и нестандартно мыслящих людях. Повышению качества знаний по предмету и успеваемости, а также формированию стойкого интереса к учебной дисциплине способствует стимулирование познавательных способностей обучающихся[3]. Данные положения четко сформулированы в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, которая одним из приоритетных направлений до 2025 года ставит подготовку высокообразованных людей, способных к профессиональной мобильности и росту в условиях информатизации общества и развития новых технологий[2].

Важным в вопросе развития математических способностей является разработка новых образовательных подходов, выбор содержания, средств, организационных форм и методов обучения, которые могли бы способствовать развитию математических способностей учащихся младшего школьного возраста, а также нестандартному решению профессиональных задач [4].

Анализируя существующую практику работы учителей в школе, можно сделать вывод, что повышение уровня развития математических способностей младших школьников средствами ментальной математики во внеурочной деятельности по интеллектуальному направлению возможно при реализации следующих педагогических условий[1]:

1) овладение школьниками знаниями о строении соробана и рациональных способах счета с помощью него;



2) освоение учащимися способов вычислений на счетно-вычислительном инструменте «соробан»;

3) включение учащихся в решение постепенно усложняющихся заданий, используя знания рациональных вычислительных приемов ментальной арифметики.

Рассмотрим каждое педагогическое условие более подробно.

Первым педагогическим условием является *овладение школьниками знаниями о строении соробана и рациональных способах счета с помощью него на доступном для их возраста уровне*. Японская методика быстрого счета является уникальной системой развития детей и преобразования их мышления. Этот метод позволяет одновременно задействовать оба полушария мозга, что обеспечивает даже ярким гуманитариям возможность быстро научиться решать различные примеры.

Обучение счету по японскому методу основывается на использовании специальных счетов, называемых соробан, – данное нетрадиционное устройство нечасто встречается в нашей стране. Это своеобразный калькулятор, демонстрирующий только однозначную систему численного представления, что гарантирует ясность и понятность системы.

Благодаря работе на счетах дети интеллектуально развиваются, мыслительные процессы протекают быстрее, и школьники легче достигают успеха в любом обучении. Подобные результаты обеспечиваются главными принципами методики работы с соробаном:

1. Ручная моторика путем тренинга. Головной мозг контролирует действия человека, но существует и обратный процесс, так что работа со специальными счетами при помощи пальцев обеих рук позволяет улучшать детское мышление.

2. Систематичность работы. Никто из нас не рождается лучшим, и чтобы добиться вершины в любом деле, необходимо регулярно тренироваться. По этому принципу работает и японская методика счета.

3. Визуализация. Обладая наглядными материалами, выраженными в счетных костях соробана, ребенку значительно проще понимать числа и понять смысл вычислений.

Как уже говорилось ранее, «соробан» – это уникальное изобретение человечества, который позволяет совершать математические операции любой сложности. Особенность методики «ментальная математика» заключается в том, что обучающемуся не обязательно всегда иметь при себе этот счетно-вычислительный инструмент, так как в процессе обучения ребёнок учится создавать мысленный образ соробана, и «ментально» считать нужный пример. Для того, чтобы мысленно двигать косточки, необходимо знать строение соробана и правила работы с ним. Одним из главных условий является умение учащегося быстро, практически мгновенно приводить соробан в рабочее положение. Это движение называется «ПАРС». Чтобы его сделать, необходимо взять счеты двумя руками по краям, встряхнуть их на себя, так чтобы все косточки опустились вниз. Затем нужно аккуратно положить соробан на горизонтальную поверхность (парта, стол). После этого указательный палец правой руки ставим под первую небесную косточку с левой стороны и проводим пальцем до крайней правой косточки, чтобы все небесные косточки оказались наверху. Положение, при котором все земные косточки находятся внизу, а небесные вверху и называется «ПАРС».

Чтобы отложить число, необходимо на счетах придвинуть к разделительной линии косточки, по числовому обозначению соответствующие цифре каждого разряда. Например, чтобы отложить число 165, необходимо на первой линии справа придвинуть верхнюю косточку (она обозначает пятерку), на второй линии – верхнюю и одну нижнюю косточку ( $5+1=6$ ), на третьей линии – одну нижнюю. Так мы получаем требуемое число. Дальнейшие вычисления будут сопровождаться передвижением косточек по линиям соответственно разрядам.

Проверить, насколько хорошо учащиеся усвоили полученные знания о работе с соробаном в методическом материале центра «Klever land» есть специально разработанный раздел в рабочей тетради. При успешном усвоении программы, результаты учащихся должны улучшаться из урока в урок, что является показателем эффективности работы младшего школьника.

Для проверки основных знаний формул учащимся в методической литературе также предусмотрен раздел в классной и домашней работе.

Значимость данного педагогического условия в рамках заявленной темы определяется тем, что, только получив необходимую и достаточную информацию о соробанах и технологии счета на нем, учащиеся могут перейти к следующему этапу, связанному с включением в активную систему действий, направленную на отработку практического навыка.

Вторым педагогическим условием является *освоение учащимися способов вычислений на счетно-вычислительном инструменте «соробан»*. Для того чтобы научиться ментальному счету потребуется изучить, как проводятся на соробанах арифметические действия.

Важные условия успешного обучения ментальному счету младших школьников:

1. Обучение детей должно проходить по принципу «от простого к сложному». Первый этап – постепенное освоение счёта до 10, а затем обратного счёта.

2. Занятия должны проходить в непринуждённой атмосфере, а не в виде уроков. Идеальный формат для обучения детей – игра. Такой способ подачи материала наиболее эффективен, поскольку подключает эмоциональное восприятие младшего школьника.

3. Необходим высокий темп работы и повышенный уровень сложности заданий.

Прежде чем начинать заниматься непосредственно вычислениями, учащимся необходимо овладеть простейшими навыками работы на соробанах: откладывать числа от 1 до 9 по порядку; откладывать числа от 1 до 9 в различной последовательности; отработывание сброса.

При этом не следует забывать, что на соробанах работают всегда слева направо большим и указательным пальцами обеих рук.

Данный тренинг следует проводить ежедневно, чтобы не терять обретенных навыков. После того, как обучающийся овладел данным упражнением, стоит потренироваться в зрительной оценке чисел, выложенных на счетах, для того чтобы быстро определять число, а не заниматься его подсчитыванием. Именно с этой проблемой сталкивается большинство учеников, поэтому этот навык необходимо отработать и уделить ему особенно пристальное внимание.

После необходимой всем начинающим тренировки беглости пальцев можно приступать к выполнению одного из простейших вычислений – сложению. У него есть только один способ. Необходимо найти сумму чисел 22 и 13. Для начала понадобится отложить по две костяшки на спицах десятков и единиц, расположенные внизу разделительной планки. Далее к двум десяткам добавим еще один. Получится 30. Теперь приступим к сложению единичек. К двум прибавим еще три. Получится число «пять», которое обозначается костяшкой сверху разделительной планки. В итоге получается 35.

Вычитание на соробанах такое же простое, как и сложение, это обратный процесс. Вместо переносов на десятки (следующая линейка слева), теперь придётся занимать с этой же самой линейки. В целом для вычитания стиль работы с примерами и числами слева направо – по одной линейке. Если на текущей линейке у вас не хватает косточек для вычитания нужного числа – вы должны отнять «1» от старшего разряда (слева) а на текущий добавить разницу. Прежде чем приступать к более сложным примерам (с переходом через десяток) необходимо довести навык простых вычислений до автоматизма. Программа курса «Ментальная математика» представлена в приложении 5.

После того как операции на соробанах не будут вызывать затруднений, можно приступить к устному счету ментальной арифметики. Это следующий уровень обучения. Он предполагает ментальный счет, то есть произведенный в уме. Для этого понадобится сделать для ребенка картинку соробана. Самым простым вариантом является распечатка изображения этого предмета, которое затем должно быть наклеено на картон (можно взять его от коробки из-под обуви). По возможности картинка должна быть цветной. Это позволит ребенку легче представить ее в своем воображении. Во избежание ошибок стоит помнить о том, что ментальный счет должен производиться слева направо. Для того чтобы отложить на соробанах двухзначное число школьнику следует вначале левой рукой набрать костяшки, соответствующие десяткам, а после правой отделить на спице нужные единицы.

Таким образом соблюдая методику работы с соробаном учащиеся осваивают способы вычислений на счетно-вычислительном инструменте «соробан».

Третье педагогическое условие: *включение учащихся в решение постепенно усложняющихся заданий, используя знания вычислительных приемов ментальной арифметики* реализуется посредством непрерывной работы школьников с соробаном. Помимо ознакомления учащихся с базовыми (фундаментальными) упражнениями на занятиях целесообразно использовать и другие методики, позволяющие усложнять выполнение уже знакомых заданий такие как флеш-карты, скоропись, устный диктант, ментальный диктант.

Рассмотрим варианты работы на занятиях по ментальной математике более подробно.

Фундаментальные упражнения – примеры, которые необходимо выполнять каждый день для разработки пальцев, для повышения скорости решения примеров, в дальнейшем они же помогут при переходе на ментальный счет. Они меняются в зависимости от темы, формулы, пройденной на уроке. Фундаментальные упражнения необходимо выполнять быстро, соблюдая технику пальцев. Тремя пальцами левой руки держим соробан (мизинец, безымянный, большой). Большим пальцем поднимаем косточки (складываем), указательным опускаем (отнимаем). Верхнюю косточку, то есть 5 и поднимаем, и опускаем указательным пальцем.

Флэш-карты – это карточка с изображением спиц соробана с набранными на них числами. С этими флэш-картами проводят много игр, их демонстрируют учащимся. Начинать работу с флэш-картами можно уже со второго занятия, сначала карточки необходимо показывать медленно, постепенно увеличивая скорость, а затем с максимальной скоростью, и дети должны успеть понять какое число они увидели. Преподаватель очень быстро чередует флэш-карты перед учениками. Ученики, не опуская головы, записывают числа с флэш-карт. Даже если записи получаются неаккуратными – главное успеть. Данное упражнение тренирует внимательность, зрительную память, скорость, также ученики быстрее запоминают изображение числа на соробане.

Скоропись – это специальное упражнение, созданное для того, чтобы дети научились максимально быстро писать. Учитель засекает время (1—2 минуты) и ученики на время и на скорость пишут цифры строчками от 0 до 9, от 0 до 100, от 100 до 0 и т. д.

Устный диктант – диктант во время, которого дети считают на соробане под диктовку учителя, а ответы фиксируют в тетради. Учитель диктует примеры, придерживаясь плана и немного быстрее, чем могут решать дети. При диктовке нужно ровняться на возможность детей, у которых максимальная скорость счета, а не минимальная. Стремится к максимальной скорости обязательно с первого занятия: 10 примеров за 30 секунд.

За счет увеличения скорости диктовки примеров для детей мы увеличиваем скорость мышления. При этом, при решении примеров ребенок должен быть очень сосредоточен и принимать максимальный верный вариант выполнения действия.

Диктовать примеры обязательно нужно ускоренно, несмотря на темп детей. Обязательно нужно увеличивать темп диктовки и количество рядов в диктанте, чтобы определить возможности учащихся. Если все дети справляются с большинством примеров верно, значит нужно усложнить диктант.

Большинство учеников должны решать около половины примеров в диктантах. Если ученики решают больше половины, то преподаватель быстро диктует. Если меньше – слишком быстро. Желательно, чтобы была такая статистика: 1 отличник (решает почти все примеры), большинство решают половину, 1 двоечник (решает 30% примеров).

Скорость диктовки в первую очередь зависит от успеваемости группы. Ориентируемся на самого быстрого ученика и диктуем чуть быстрее чем решает самый быстрый ученик. Нормативы по возрастам и уровням составляются на усмотрение преподавателя. Цель ментальной математики не быстрый счет, а развитие обоих полушарий мозга, а быстрый счет – это уже положительные издержки. Всегда нужно усложнять примеры и диктовку (диктуем двузначные, трехзначные, усложняем рядность, увеличиваем

скорость диктовки и т.д.). После 4 уровня подготовки ученики всех возрастов сравниваются по скорости решения и успеваемости.

С первых занятий рекомендуется озвучить 4 правила диктанта:

1. Не разговариваем. Если кто-нибудь заговорит, то скорость диктовки увеличивается.

2. Не повторяем. Кто не успел, ставит точку или минус и решает следующий пример.

3. Необходимо быть честными. То есть не списываем, не решаем в уме. Кто решает честно, тот скоро сможет считать трех-четырех и т.д.-значные числа складывать, отнимать, умножать и делить быстрее других.

4. После диктанта быстро под диктовку фиксируем ответы, ставим + или – при верных и неверных результатах.

5. Правило одинаковых знаков: «Одинаковые знаки дважды не повторяются если они стоят подряд». Например,  $1+2+3$  читается как «один плюс два, три», или  $8-1-3$  читается как «восемь минус один, три». Данное правило развивает фотографическую память, концентрацию внимания.

Ментальный диктант – это диктант, во время которого дети решают примеры на воображаемом соробане (ментально) под диктовку учителя. Нужно вспомнить как выглядит соробан. А за воспроизведения образов как раз и отвечает правое полушарие нашего мозга. А вот выдавание ответа – это уже забота полушария левого, отвечающего за подсчеты и логику. Поэтому, получается, что в работе задействованы оба полушария.

Учитель диктует примеры согласно плану и чуть быстрее чем могут решать дети. Ориентироваться нужно на учеников, у которых высокая скорость. Правила те же, что и в устном диктанте.

Усложнять примеры надо постепенно (ряды, скорость диктовки). В будущем можно включать портал/тренажер (онлайн платформа для ментального счета) на занятиях, что вызывает еще больший интерес у учеников.

Для того, чтобы научить детей воспроизводить в голове соробан, необходимо попросить представить у себя в голове одну спицу соробана. После, медленно диктуйте примеры, контролируя как дети пальчиками в воздухе считают на воображаемом соробане. Проверяйте, чтобы дети считали ментально, а не в уме. Необходимо научиться воспроизводить это с самого начала.

Таким образом, обучение ментальному счету позволяет младшему школьнику добиться небывалых успехов в области математики. Дети, прошедшие специальный курс, с легкостью могут вычислить в уме десятизначные числа, умножить их и вычесть. Но стоит сказать о том, что и это не является главной целью подобного обучения. Ментальный счет представляет собой лишь способ, с помощью которого развиваются математические способности школьника.

#### *Список использованной литературы*

1. Демидов Г. Ментальная арифметика. Вычитание и сложение от 4 до 16 лет / Демидов Г. –М.: Демидов Георгий, 2016 –60 с.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» от 04 октября 2000 года 751[Электронный ресурс]//URL:<http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>(дата обращения 25.04.2019).
3. Степанова Н.А. Познавательльно-исследовательская деятельность: программированные упражнения для дошкольников // Мир детства и образование: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 50-летию факультета дошкольного образования. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2013. С. 333-337.
4. Школа ментальной арифметики. Isma. [Электронный ресурс] –Режим доступа: <http://isma.ru.com> (дата обращения 15.05.2019)

*Камышева О.В. (Kamischeva O.), ст. преподаватель  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Россия, г. Магнитогорск  
Клокова А.В. (Kloкова A.V.) учитель начальных классов  
МОУ «Элеваторская НОШ»,  
Россия, п. Буранная жд.ст. Агаповского района Челябинской области*

## **РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOLBOYS OF LOGICAL THINKING IN THE PROCESS OF EXTENSIVE ACTIVITY**

**Аннотация:** В статье раскрываются педагогические условия развития у младших школьников логического мышления в процессе внеурочной деятельности. Особое внимание уделено описанию практических упражнений направленных на включение учащихся в выполнение заданий с применением мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, которые развивают логическое мышление младшего школьника.

**Annotation:** In article pedagogical conditions of development in younger school students of logical thinking in the course of extracurricular activities reveal. Special attention is paid to the description of practical exercises of the pupils directed to inclusion in performance of tasks with application of cogitative operations: the analysis, synthesis, comparison, generalization which develop logical thinking of the younger school student.

**Ключевые слова:** развитие, логическое мышление, младший школьник, особенности развитие логического мышления младшего школьника.

**Keywords:** development, logical thinking, junior schoolchild, features of the development of logical thinking of a junior schoolchild.

Важнейшим периодом развития ребенка является обучение его в начальной школе. В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Именно младший школьный возраст является сензитивным для развития логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности. Учителя начальной школы в первую очередь зачастую используют упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, не требующие мышления. В этих условиях недостаточно развиваются такие качества мышления как глубина, критичность, гибкость. Возможности формирования приемов мышления не могут реализоваться сами собой: учитель должен активно и умело работать в этом направлении, организуя весь процесс обучения так, чтобы, с одной стороны, он обогащал детей знаниями, а с другой, всемерно формировал приемы мышления, способствовал росту познавательных сил и способностей школьников.

Раскроем некоторые педагогические условия развития у младших школьников логического мышления в процессе внеурочной деятельности.

Первое педагогическое условие направлено на включение учащихся в выполнение заданий с применением анализа и синтеза. Для реализации этого условия необходимо включать соответствующие задания.

В начале 1 класса целесообразно включать задачи на нахождение лишней фигуры в цепочке[1].

Цель задания – формирование умения разделять фигуры по общему признаку.

Вариантов основания для деления может быть несколько: по форме, по цвету, по размеру. Все эти варианты рассматриваются на одном геометрическом материале, важно показать, что вариантов решения может быть несколько.

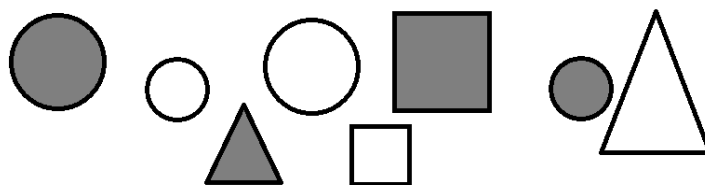


Рисунок 1 – «Найдите лишнюю фигуру в цепочке»

Работу с геометрическим материалом можно проводить и по словесной инструкции учителя.

Цель работы – развивать умение выделять два и более существенных признака.

Перед учащимися лежит геометрический материал (5 кругов: 2 синих (большой и малый), 2 красных (большой и малый) и квадрат любого цвета). Учитель дает инструкцию – убрать лишнюю фигуру.

Более сложным заданием является «танграм». Танграм – головоломка, состоящая из семи геометрических фигур, которые нужно расположить определенным образом, чтобы получить цельную фигуру (геометрическая фигура, предмет домашней утвари, человек, животное и т.д.). В 1 классе даются простейшие фигуры с опорой на готовый образец. В дальнейшем задание усложняется, готовый образец не дается.

Также для развития навыков анализа синтеза включаются логические задачи[2].

Одним из заданий может послужить задача «Как в решете воду принести?».

Цель – формировать умение выделять существенные признаки и свойства объектов неживой природы.

Для формирования умения выделять существенные признаки и свойства объектов живой и неживой природы можно провести поиск аналогов: учащимся предлагается какой-либо предмет или явление. Необходимо выделить наиболее существенные его признаки и подобрать как можно больше его аналогов, т.е. предметов или явлений, которые имеют схожие существенные признаки. Для развития навыков анализа и синтеза можно воспользоваться задачами на составление фигур из заданного количества палочек надо убрать или добавить несколько палочек так, чтобы получилась заданная фигура.

Например, какие две палочки нужно убрать, чтобы осталось четыре квадрата вместо шести?

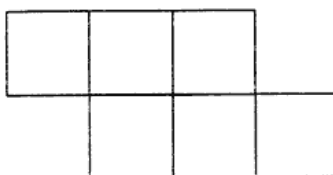


Рисунок 2 – «Уберите две палочки так, чтобы осталось четыре квадрата»

При решении некоторых видов логических задач можно воспользоваться методом исключений, например:

–Знайка, Кнопочка и Тюбик живут в домах №14, 17, 19. В каком доме живет каждый человек, если Знайка не живет в доме 19 и 17, а Кнопочка не живет в доме 19?

Для развития умения применять операции анализа и синтеза целесообразно применять задания «Найди слова»:

Т	Ч	И	П	О	Л	Л	И	Н	О
Ы	В	Г	О	К	И	М	А	О	Г
К	Е	У	М	А	М	Е	Н	И	У
В	У	Д	И	В	О	Г	У	Р	Р
А	Б	Р	Д	О	Н	О	Г	О	Е
З	О	Д	О	М	Е	В	И	К	Ц
В	У	З	Р	Е	Д	И	С	К	А
М	О	Р	К	О	В	Ь	Л	Н	К
В	И	Ш	Е	Н	К	А	Ь	Н	Я



Рисунок 3 – «Найди слова»

Цель следующего задания – выделение признаков двух фигур и их объединение для формирования третьей, которая будет результатом сложения или вычитания двух первых.

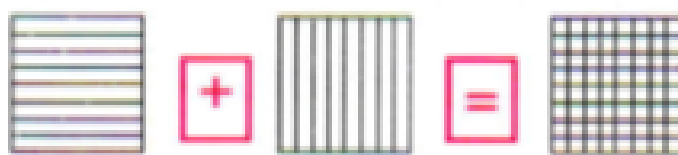


Рисунок 4 – Иллюстрация для рассмотрения

Таким образом, работа по включению учащихся в выполнение заданий с применением анализа и синтеза должна проводиться систематически. При этом в начале обучения занятия направлены на развитие умения разделять предметы по одному общему признаку, постепенно усложняя их до заданий на выделение нескольких существенных признаков или выделения существенных признаков нескольких фигур.

Следующее педагогическое условие направлено на включение учащихся в выполнение заданий с применением логической операции сравнения.

Обучение применению логической операции сравнения является одним из основных направлений по организации продуктивной деятельности учащихся. При этом следует работу проводить поэтапно: сначала дети учатся выделять существенные признаки и свойства одного предмета или явления, затем учатся определять сходства и различия в свойствах и признаках двух предметов или явлений, и в итоге – выявление сходства или различия трех, четырех и более предметов и явлений[4].

Для организации работы по выявлению признаков одного предмета или явления целесообразно использовать предметы, которые хорошо знакомы детям: это может быть игрушка, фрукт, небольшой предмет обихода и т.д. Работу следует начать с вопроса «Что вы можете сказать о предмете?». При возникающих затруднениях учитель задает наводящие вопросы: какова форма, цвет, размер предмета?

Для формирования умения сравнивать два предмета, выделяя существенное сходство (форма) можно предложить детям соединить линией геометрическую фигуру (круг, квадрат, прямоугольник и т.д.) с изображением предмета окружающей среды, схожего по форме с этой фигурой (например, прямоугольник с изображением стола, картиной, окном; круг с циферблатом часов; овал с кольцами ножниц и т.д.)

Для сравнения двух предметов используется и наглядный материал: Решая предложенные задания, дети не только научатся выделять существенные признаки сходства и различия изображений, но и получают возможность использования операций анализа и синтеза для того, чтобы привести рисунки к идентичности.

Для развития умения выделять существенные признаки предметов: цвет, форма, величина можно предложить учащимся найти среди предложенных фигур самую непохожую на ту, что покажет им учитель. Для этого перед учеником располагают ряд разнообразных предметов (фрукты, игрушки, канцелярские принадлежности, предметы обихода и т.д.), затем один из предметов вынимают из ряда, располагают рядом с ребенком и просят выбрать из оставшихся предметов самый непохожий на него (только один). Затем у ребенка спрашивают, почему он выбрал именно этот предмет.

Для развития умения находить сходства среди двух и более предметов учащимся предлагается найти и соединить облачко с его тенью.

Для выделения общих свойств и признаков трех и более предметов можно предложить учащимся игру «Что лишнее?». Эта игра может быть проведена как с использованием иллюстраций, так и словесно. Учащимся предлагается ряд предметов (их изображение или записанная цепочка слов), из которых нужно выбрать лишнее и объяснить свой выбор (т.е. сказать, чем похожим остальные предметы и чем «лишний» предмет отличается от них)

Например:

Капуста, картошка, яблоко, помидор;

Береза, ель, сосна, дуб;

Компот, лимонад, мороженое, чай и т.д.

В игре «Спорщики» детям предлагается поспорить с учителем: учитель произносит слово, а ученики должны как можно быстрее назвать слово противоположное: черное - белое, большое - маленькое, день-ночь, грязный - чистый и т.д.

Следующее задание направлено на умение сравнивать два цифровых выражения, не находя их значения:

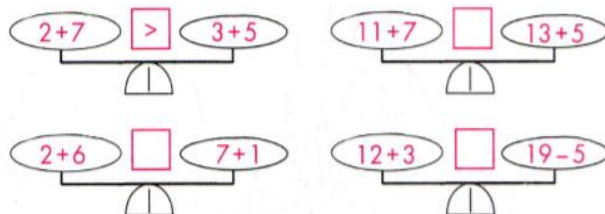


Рисунок 5 – «Сравни, не вычисляя»

Учитель предлагает детям «взвесить» выражения, не вычисляя их значения и поставить нужный знак сравнения. Дети при этом используют знания, полученные ими на уроке математики.

Включая детей в выполнение заданий с использованием таких логической операций, как сравнения, следует соблюдать следующие этапы: сначала научить выделять существенные признаки отдельного предмета, затем учить определять сходства и различия двух предметов или явлений, и затем – выявлять сходства и различия трех и более предметов или явлений.

Третье педагогическое условие направлено на включение учащихся в выполнении заданий с применением логических операций обобщения и классификации.

Под обобщением понимают объединение предметов или явлений по общим существенным признакам.

Классификация подразумевает группировку нескольких предметов и явлений в соответствии с определенными признаками или качествами. Для ее проведения необходимо овладение логическими приема анализа, синтеза и сравнения.

Овладение приемами обобщения классификации проходит поэтапно: вначале дети соотносят предмет или явление к той или иной группе на основе условий, заданных учителем и наоборот – приводят примеры предметов, относящихся к той или иной группе. Затем учащиеся группируют объекты на основе самостоятельно определенных признаков и учатся называть образованные группы. Наконец, учащиеся самостоятельно распределяют объекты по классам, причем классификация имеет относительный характер, так как многие объекты не могут быть отнесены только к одному классу.

Для соотнесения объектов к той или иной группе на основе классификации, заданной учителем, целесообразно использовать задания типа «Распределите предметы в три группы: игрушки, одежда, школьные принадлежности».

Далее учитель предлагает набор слов: ботинки, кукла, учебник, тапок, рубашка, пенал, мяч, кукла, шляпа, сапог и т.д. Дети распределяют данные слова в таблицу:

Таблица 1 – Таблица распределения данных слов

Игрушки	Одежда	Школьные принадлежности

Для развития умения классифицировать предметы и называть образовавшиеся группы можно использовать задание: назовите одним словом группы предметов:

Тарелка, стакан, ковш, чайник;

Стол, кровать, стул, полка, шкаф;

Рубашка, сарафан, шорты, шляпа;

Береза, дуб, сосна, ель.



Для развития умения называть группу предметов одним словом и умения дополнять образовавшуюся группу новыми объектами можно предложить выполнить следующее задание: дорисовать в каждом окошке нужный предмет и назвать получившуюся группу одним словом.

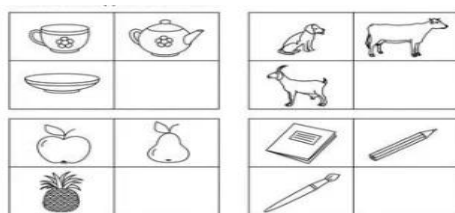


Рисунок 6 – «Назови одним словом»

Для развития умения определять основание классификации можно предложить учащимся задание «Найди ошибку». Перед учащимися располагаются карточки с записанными названиями объектов. Задача – найти ошибку в классификации, убрать лишнее слово и дополнить группу правильным объектом:

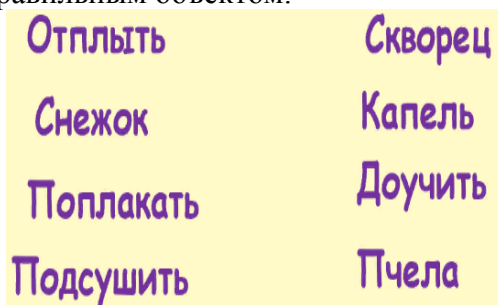


Рисунок 7 – «Убери лишнее слово, дополни группу правильным ответом»

Для того, чтобы учащиеся увидели, что одну и ту же группу слов можно классифицировать по-разному, предлагается следующее. Перед учащимися несколько слов «школа, школьник, школьная, школы». На основании этого набора слов предлагается:

- выбрать однокоренные слова;
- выбрать формы одного и того же слова;
- выбрать слова с удвоенной согласной.

Выполнив это задание, учащиеся увидят, что для одних и тех же объектов можно выбрать несколько оснований для классификации.

Для того, чтобы учащиеся самостоятельно учились находить основание для классификации, целесообразно предлагать задания типа «Разбей на группы. Объясни, почему ты разбил именно так»[5].

В задаче «Распредели фигуры в три группы, нарисуй каждую группу в отдельном квадрате» ребята могут предложить самые разнообразные основания.

Раздели фигуры на три группы и нарисуй каждую группу фигур в отдельном квадрате.

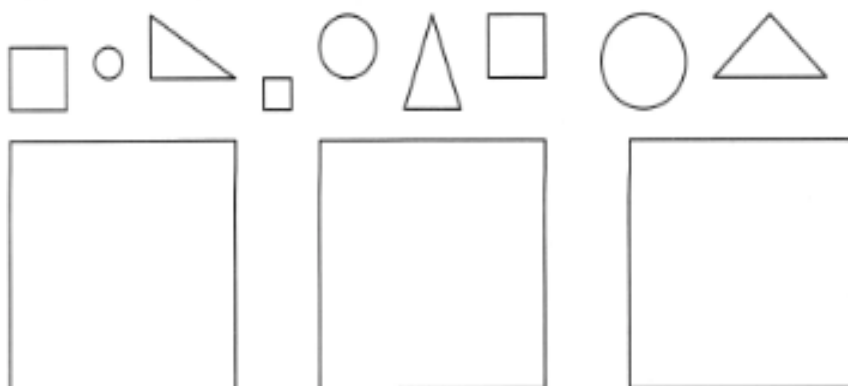


Рисунок 8 – Иллюстрация к заданию

Таким образом, в процессе формирования логического мышления обучающихся начальной школы, самое важное - научить ребят делать пусть маленькие, но собственные открытия[3]. Ученик должен уже в младших классах решать задачи, которые требовали от него не простого действия по аналогии (копирование действий учителя), а таили бы в себе возможность для “умственного прорыва”. Полезен не столько готовый результат, сколько сам процесс решения с его гипотезами, ошибками, сравнениями различных идей, оценками и открытиями, что, в конечном счете, может привести к личным победам в развитии ума.

*Список использованной литературы:*

1. Бабкина, Н.В. Логические задачи для развития интеллекта младших школьников // Н.В. Бабкина. - М.: Школьная пресса, 2006. - 24с.
2. Головченко, Л.В. Развитие логического мышления учащихся начальных классов на уроках русского языка и во внеурочное время [Электронный ресурс] // Л.В. Головченко. - Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/obobshchenie-opyta-pute-razvitiye-logicheskogo-myshleniya-uchashch?page=100>. - (Дата обращения: 15.12.2011)
3. Левитес В.В. Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы задач [Текст]: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01: утв. 9.12.2006 / В.В. Левитес. - Мурманск, 2006. - 190с.
4. Степанова Н.А. Познавательльно-исследовательская деятельность: программированные упражнения для дошкольников // Мир детства и образование: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 50-летию факультета дошкольного образования. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2013. С. 333-337.
5. Тихомирова Л.Ф. Упражнения на каждый день: логика для младших школьников. Популярное пособие для родителей и педагогов, - Ярославль, «Академия развития», 2001 г. - 144 с.

*Ковалевская А.А., (Kavaleuskaya A.A.), к.п.н., доцент  
Мозырский гос. педагогический университет им. И.П. Шамякина,  
Республика Беларусь, г. Мозырь*

## **ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЬНИКОВ**

### **ADDITIONAL EDUCATION OF PREGNANT STUDENTS OF UNIVERSITY BY FACILITIES OF SEMINAR**

**Аннотация:** в статье представлен теоретический и практический аспект решения студентами университета проблем взаимодействия родителей и школьников средствами различных тренинговых упражнений, направленных на создание максимальных условий для роста и развития, приобретение прикладных навыков и умений для будущей педагогической деятельности.

**Abstract:** The article presents the theoretical and practical aspects of solving university students' problems of interaction between parents and schoolchildren by means of various training exercises aimed at creating maximum conditions for growth and development, the acquisition of applied skills and abilities for future educational activities.

**Ключевые слова:** тренинг, родители, учащиеся, взаимодействие

**Keywords:** training, parents, pupils, interaction

Образовательный процесс в Республике Беларусь представляет собой организованную совокупность целей, содержания, условий, форм, методов, направляющих и преобразующих

детскую жизнь в школе, а также в семье [3]. Существуют разные определения феномена «семья»: а) группа живущих вместе близких родственников (С.И. Ожегов); б) особая интимная группа, социальное объединение, общность, члены которой связаны брачными или родственными узами и общностью быта, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержку существования членов семьи, несущих взаимную моральную ответственность (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) [1]; в) объединение лиц, связанных между собой моральной и материальной общностью и поддержкой, ведением общего хозяйства, правами и обязанностями, вытекающими из брака, близкого родства, усыновления [2] и др. По структурным особенностям различаются семьи нуклеарные (семейная структура, состоящая из взрослых родителей и детей, находящихся на их иждивении) и расширенные (помимо нуклеарной семьи (супругов и их детей) включает других родственников, например, дедушку или бабушку, внуков, дядю, тетю и т.д.). Значительное влияние на личность ученика оказывает стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением.

Исследованиями выяснено, что существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей (В.В. Чечет [5], И.А.Фурманов [4] и др.). Во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которые взрослые считают правильным, и наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью. Во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. В-третьих, понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества. Вместе с тем весьма важны эмоциональный тон семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины [6].

Поведение ребенка направляется последовательно и вместе с тем гибко и рационально: а) родитель объясняет мотивы своих требований и поощряет их обсуждение ребенком; б) власть используется лишь в меру необходимости; г) в ребенке ценится как послушание, так и независимость; д) родитель устанавливает правила и твердо проводит их в жизнь, но не считает себя непогрешимым; е) он прислушивается к мнениям ребенка, но не исходит только из его желаний.

Воспитание детей в различных по структуре семьях осуществляется по-разному. *Единственный ребенок* оказывается более эмоционально устойчив, нежели другие дети, потому, что не знает волнений, связанных с соперничеством братьев. Воспитательный потенциал *многодетной* семьи имеет положительные и отрицательные характеристики, а процесс социализации – свои трудности, проблемы. *В неполной семье* ребенок глубоко страдает, если рушится семейный очаг. Разделение семьи или развод, даже когда все происходит в высшей степени вежливо и учтиво, неизменно вызывает у детей психический надлом и сильные переживания.

В УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» Республики Беларусь на занятиях по дисциплине «Организация взаимодействия учителя с семьей учащегося» со студентами специальности «Начальное образование» проводятся тренинги, направленные на получение знаний, умений и навыков, а также социальных установок по развитию компетентности межличностного и профессионального поведения будущего учителя при взаимодействии родителей и учащихся. Различные паттерны поведения, создание условий для самораскрытия студентов, поиск ими способов решения педагогических проблем, обмен информацией внутри группы, демонстрация видеороликов, игровая деятельность, квесты позволяют наглядно демонстрировать достоинства и недостатки различных типов поведения и разработать систему подготовки к будущей педагогической деятельности.

Тематика тренингов может быть разнообразна: «Взаимодействие родителей и учащихся младших классов», «Развод родителей и педагогическая помощь ученикам», «Проблемы взаимодействия в ситуации измены родителей», «Проблемы доверия в семейных отношениях», «Кризисы семейных отношений», «Взаимодействие в системе: родитель – ребенок» и др.

На занятиях студенты выполняют следующие упражнения. «Режиссер» – необходимо показать сценку о семье, которая переживает один из кризисов в отношениях. Разделиться на группы. Каждая группа пишет краткий сценарий любой конфликтной семейной ситуации и разыгрывает сценку. Обсуждение – в чем конфликт, какой кризисный период вы показали. Инструментарий: бумага, ручка. «Салфетка» – цель: показать на практике разрушительную силу конфликтов в семье и основную причину их возникновения. Инвентарь: салфетки или листы бумаги. Инструкция: складываем по инструкции (как на снежинку), рвем края, раскрываем салфетку, обсуждаем полученный результат: можно ли вернуть салфетку к прежнему виду? Почему, выполняя указания ведущего, результат получился различный? Вывод: каждый видит ситуацию по-своему, необходимо придерживаться правил поведения в конфликтных ситуациях, чтобы не нанести непоправимый вред отношениям. «Ассоциации» –

«Я предлагаю вам поиграть в ассоциации. Для этого нужно, – услышать задание и постараться записать первые же образы, связанные с ним, которые пришли вам в голову». Вопросы-задания могут быть такими: если семья – это постройка, то она...; если семья – это цвет, то она...; если семья – это музыка, то она...; если семья – это геометрическая фигура, то она...; если семья – это название фильма, то она...; если семья – это настроение, то она... Далее следует обсуждение ответов и причин подобных ассоциаций. «Информирование» – словарь здоровых партнерских отношений. К каждому слову следует подобрать описание понимания отношений в семье (сопереживание – способность чувствовать другого человека, ощущать себя на его месте; равенство – считаетесь ли вы с интересами друг друга; компромисс – умение уступать друг другу; верность – преданность друг другу, недопустимость измены; юмор – поддержание физического и психологического здоровья; желание – неожиданные всплеск страстей; доверие – чувство безопасности и уверенности; поддержка – способность на многие поступки; забота – делать что-то для своего любимого человека). Студентам также дается задание написать синквейн (первая строка – тема синквейна, одно слово, существительное или местоимение; вторая строка – два прилагательных или причастия, которые описывают свойства темы; третья строка – три глагола или деепричастия, рассказывающие о действиях темы; четвертая строка – предложение из четырех слов, выражающая личное отношение автора синквейна к теме; пятая строка – одно слово (любая часть речи), выражающее суть темы).

На наш взгляд, более детальному изучению различных способов и форм согласования поведения в семье способствует просмотр трейлеров фильмов по тематике тренинга. В тренинге «Взаимодействие родителей и школьников» студентам рекомендуется просмотр художественных фильмов «2+1» режиссера Х. Желена, «Яна + Янко» Н. Меркуловой, «Отцы и дочери» Г. Муччино, «Одаренная» М. Уэбба, «Завтрак у папы М. Кравченко и др. В тренинге «Кризисы семейных отношений» ценности могут быть рассмотрены средствами трейлеров «Король лев», «Семь ужинов», «Тайна Коко и др. Достаточно тонкая тема «Проблемы взаимодействия в ситуации измены родителей» диктует необходимость просмотра таких трейлеров, как «Во имя любви», «Однажды и навсегда», «Измена», «Цена измены» и др.

Для организации совместной деятельности родителей и их детей студенты готовят тематику докладов или лекций, таких как: «Об ответственности родителей за воспитание детей», «Воспитание прилежания у детей в семье», «Трудовое воспитание детей в семье», «О мерах поощрения и наказания детей в семье», «Значение режима дня в воспитании детей в семье», «Воспитание навыков и привычек культурного поведения», «О половом воспитании детей в семье», «Профилактика и разрешение конфликтов в семье», «Как развивать у детей творческие дарования», «Вредные привычки: как с ними бороться» и др.

Важную роль в тренингах выполняет игровая деятельность. Например, игра «Остров везения» направлена на повышение взаимоотношений родителей и школьников путем выбора 10 предметов для отдыха на необитаемом острове, удовлетворяющих вкусам обеих сторон. Согласование, поиски компромиссов, проблемы, возникающие при составлении списка, пожелания, споры и дискуссии воспитывают в обучающихся доброжелательность, чуткость, тактичность, сдержанность и другие качества.

В настоящее время использование ИКТ технологий имеет важное значение, как для студентов, разбирающихся в большинстве новейших «гаджетов», педагогов, а также родителей учащихся. С недавнего времени новейшим движением стало проведение квестов – вариантов решения головоломок и задач, требующих от игроков умственных усилий. Варианты квест-заданий, применяющихся в тренингах, могут включать тайное письмо (надпись молоком проявляется при нагревании, восковая свеча или мелок, вдавленная надпись), кроссворды, спрятанную подсказку (емкость с песком, любой крупой или макаронами, в которой и спрятана капсула с подсказкой), викторину (угадать из какого фильма или мультфильма варианты взаимоотношений родителей и детей и др.), лабиринт (организовывается и на территории учреждения образования), ребус, пазл, зашифрованное слово, эстафеты и др.

В рамках дипломной работы «Исследование значимости родителей в половом воспитании мальчиков и девочек младшего школьного возраста» нами была апробирована тематическая группа в социальной сети В Контакте для различных категорий специалистов. Вначале группа насчитывала 28 участников. На вопрос: «Читаете ли Вы литературу по половому воспитанию девочек и мальчиков?», 57% родителей ответили отрицательно; 32,5% врачей школ, ответивших на этот вопрос, читали соответствующую литературу, но источники не указали; 81% педагогов – читали; 36,2% – смогли указать источник. Родители считают, что половым воспитанием должны заниматься они сами (62,7%); психологи (45,1%); классные руководители (29,9%); медицинские работники (29,4%); специальная литература (20,1%); средства массовой информации (10,3%). Участники группы писали: «Спасибо, очень интересные исследования!», «Очень пригодился для воспитания школьника» и др. Кроме комментариев в новостной ленте участники группы «выкладывали» собственные материалы: статьи, материалы для беседы, а также задавали вопросы. Данный тип взаимодействия с подписчиками группы свидетельствует о том, что они заинтересованы в группе, ее развитии и считают материалы полезными, советуя общение знакомым. Вследствие этого, количество подписчиков увеличилось до 105 (классные руководители из разных регионов Республики Беларусь (Брестской, Витебской, Гомельской, Гродненской, Могилевской, Минской областей и г. Минска) – рисунок 1.

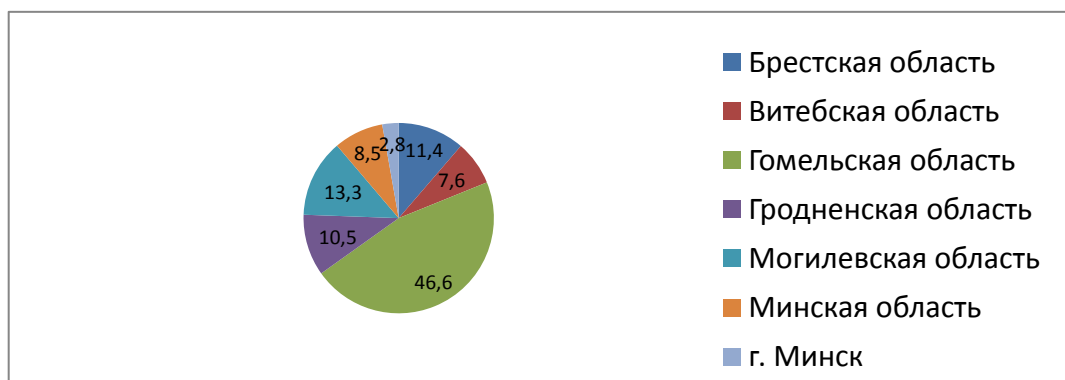


Рисунок 1 – Участники группы В Контакте

Нами отмечено, что наибольшее количество участников группы работает в городах Гомельской области и меньшее из г. Минска. За счет участников новостной оборот увеличился с 5 «постов» в день до 28 в среднем значении. Пользователи активно взаимодействовали не только с модератором группы, но и между собой («Подскажите сайт, с

которого вы скачивали информацию о достоинстве мальчика» и др.). Взаимодействие между пользователями позволило расширить тематику обсуждений, что повысило активность пользователей. Увеличилось количество «репостов» записей на их странички, где записи могли быть просмотрены всеми посещающими. В зафиксированной статистике посещений группы нами отмечено количество «уникальных посетителей» (не подписанных, но просматривавших ее материалы) и «просмотры пользователей», представленные на рисунке 2. Нами замечено, что с увеличением количества подписчиков, количество «уникальных посетителей» стало падать, они подписывались на группу и переходили в «пользователи».

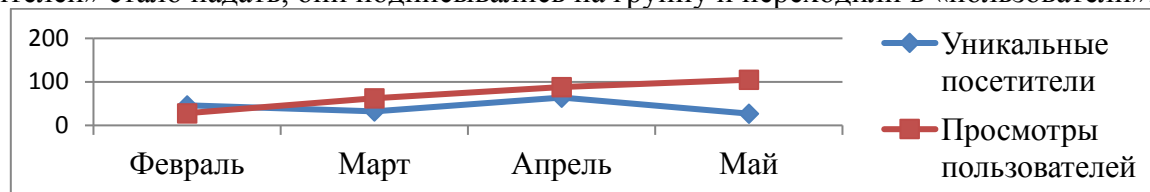


Рисунок 2 – Статистика посещений группы В Контакте

В рамках дипломной работы выяснено, что современное состояние проблемы полового воспитания в гендерном различии нуждается в результатах социологических опросов, исследованиях врачей и психологов. Применение новых информационных технологий позволяет оптимизировать средства, формы и методы обучения, находить рациональные решения учебно-воспитательных задач, выбирать целесообразные пути совершенствования учебно-воспитательного процесса, способствует преодолению ряда трудностей и кризисов обучения и воспитания.

Таким образом, тренинги создали максимальные условия для роста и развития студентов; способствовали передаче опыта создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим; обучили прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким; воспитывали чувство собственного достоинства, ценности собственного «я» благодаря гуманности и милосердию к растущему человеку; направлены на открытость, оптимистичность и доверительность отношений; выступают некоторыми гарантиями безопасности ребенка при взаимодействии с внешним миром при освоении новых способов его исследования и реагирования.

#### *Список использованной литературы:*

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров.– М.: Издат. центр «Академия», 2001.– 176 с.
3. Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. ин-т образования. – Минск, 2019. – Режим доступа: <http://adu.by>. – Дата доступа: 26.04.2019.
4. Фурманов, И.А. Психолого-педагогическая профилактика семейного неблагополучия / И.А.Фурманов – Минск: «Национальный институт образования», 2010. – 176 с.
5. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие / В.В. Чечет. – Минск: .
6. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of pre school education quality: is it a problem or an opportunity? // Man in India. 2017. Т. 97. № 5. С. 171-185.

## **СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

### **FAIRY TALE THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD**

**Аннотация:** В статье раскрывается роль сказки в развитии личности детей дошкольного возраста, а именно через перенос сказочных событий на реальные в повседневной жизни. Рассматриваются проблемы, которые решает сказкотерапевт или педагог-психолог, работая с детьми дошкольного возраста.

**Abstract:** The article reveals the role of fairy tales in the development of the personality of children of preschool age, namely, through the transfer of fabulous events to real ones in everyday life. The problems that a fairy tale therapist or educational psychologist solves while working with children of pre-school age are considered.

**Ключевые слова:** сказка, сказкотерапия, личность, формирование, влияние.

**Keywords:** fairy tale, fairy tale therapy, personality, formation, influence.

Актуальность сказкотерапии заключается в естественности составляющей повседневную жизнь детей. Дошкольный возраст уникальный и податливый. Ребенок с удовольствием воспринимает сказки, впитывая мудрость жизни. Сказка учит и направляет. Она формирует жизненно важные качества человека, готовит к жизни, рассказывает о предназначении человека в этом мире. С помощью сказки дети примеряют на себя роли сказочных героев. Сказкотерапия – лечение сказками, приходит на помощь тогда, когда нужно это сделать мягко и эффективно [1].

Проблемами, которыми чаще всего занимается сказкотерапевт или педагог-психолог, работая с детьми дошкольного возраста:

- коррекция эмоционально-волевой сферы у детей (страхи, тревожность, агрессия и т. д.);
- внутриличностные и межличностные конфликты;
- отклонения в поведении;
- вопросы взаимоотношений в семье (между родителями и детьми);
- психосоматика;
- взаимоотношения в детском коллективе;
- экзистенциальные вопросы (кто я такой, для чего я живу) и др.

Для решения проблем в сказкотерапии существует множество форм. Сказки можно читать, рисовать, обсуждать, сочинять, строить и лепить. Психологическое благополучие является залогом психического и физического здоровья дошкольника, что является важнейшей основой дальнейшей жизни маленького человека.

Анализом сказок и их влияния на формирование личности занимались Карл Густав Юнг, Зигмунд Фрейд, Эрик Берн и многие другие [2, 3, 5]. Психотехнический этап развития сказкотерапии, который привел к включению сказкотерапии в список официальных инструментов психологии, связан с работами российских психологов Д. Б. Эльконина, Л. С. Выгодского, опыты Бруно Беттельгейма и др. Эльконин исследовал сказки посредством которых у дошкольников пытались выстроить желательное «морально правильное» поведение, что отражено в научной статье «Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия». На современном этапе существует множество разработок по сказкотерапии, например работы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которые используют в своей практике психологи в работе с детьми [4].

В процессе работы с детьми по сказкотерапии мы считаем своей основной задачей провести параллель между жизнью и сказкой, донести до ребенка победу добра над злом, объяснить важность соотнесения нравственных эталонов со своим поведением. Дети примеряют на себя поступки героев и ждут хорошего финала сказки. Через сказку они с ранних лет понимают, как важно быть трудолюбивым, ответственным, исполнительным, отзывчивым, щедрым, смекалистым, позитивным человеком. Через сказку мы учим эмпатии, толерантности, формируем адаптивные качества личности. Сказочное наследие – это учебник жизни. С одной стороны сказкотерапия – одно из самых молодых направлений в практической психологии, а с другой стороны – это самый древний способ получения жизненных знаний через слово. Дети часто сами придумывают сказки. Именно придумывают, фантазируют, а не обманывают.

В ходе работы мы наблюдаем, что у маленьких детей есть потребность в сказках. Наша цель – донести смысл любой сказки, показать какой урок можно извлечь из сказки, какие знания получить. Очень важно знать какая информация записалась в подсознание ребенка. От этого зависит, как он применит появившуюся информацию в жизни. Поэтому сказки выбираем вдумчиво, задавая себе вопрос, что даст эта сказка ребенку. Сказка – это не способ организации досуга для ребенка, это приглашение к диалогу о жизни.

Работая с детьми по сказке, мы рассказываем, что в сказке присутствует много зашифрованных предметов. Это и яблочко наливное (символ плодородия, молодости, здоровья), и зеркало (отражение черт характера персонажа), и яйцо (символ целостности, которую надо сберечь). Также отмечаем наличие в сказке знаковых персонажей. Например, Змей Горыныч о трех головах – это персонаж, вобравший в себя все отрицательные черты, то есть зашифрованное зло. Одна голова – подлость, вторая – гнев и третья – коварство. Его с успехом побеждает добро в образе Ивана, который наделен положительными чертами: отвага, добродушие, любовь к Родине и людям. В конце сказки за добродетель Ивана ждет награда: красавица-жена, слава, почет и полцарства. На таких примерах мы объясняем детям, что за добро человек всегда будет щедро одарен. Или другой персонаж – Баба Яга, которая не всегда олицетворяет зло. Иногда она предстает в сказке, как символ мудрости. Это опытная старая женщина, которая дает клубочек, указывающий путь, или информацию, помогающую сказочному герою преодолеть препятствия.

Мы доносим до детей информацию о том, что сказки несут разные цели. Есть сказки-предупреждения, например «Колобок». В сказке Колобок олицетворяет непослушного ребенка, который убежал от родителей, потерял бдительность и в итоге оказался съеденным, то есть поплатился за непослушание и беспечность. В сказке «Теремок» рассказывается о том, что не стоит бездумно приглашать в дом малознакомого человека, в роли которого выступает Медведь, иначе и сам пострадаешь и твое жилище. Эта сказка учит принимать решения вдумчиво и основательно.

Старшим дошкольникам рассказываем о том, что в каждой сказке есть тайна, которую оставили нам предки. Чтобы правильно донести сказку до ребенка, необходимо знать этот тайный шифр. Например, сказка «Золушка». Счастливый этап, когда девушка жила при родной матери, в подобных сказках «мачеха – падчерица», упоминается вскользь, и сразу начинается рассказ о драматическом моменте жизни. В старину девочек – подростков называли вестами, кем и являлась девочка из сказки «мачеха – падчерица». Затем они выросли и становились невестами. Золушка в сказке веста, которую готовит к жизни неродная мать. Мачеха Золушки является своеобразным наставником, учителем. Она так и говорит: «Я забочусь о тебе гораздо больше, чем о родных дочерях. Им я не делаю ни одного замечания целыми месяцами. Тогда как тебя, Золушка, я воспитываю с утра до вечера. А где благодарность? Где благодарность?». Мачеха – злой персонаж и суровый учитель, олицетворяющий неблагоприятный этап в жизни падчерицы. Золушка выполняет много домашней работы, а Мачеха усложняет и усложняет задания, как бы испытывая девочку на прочность и готовя к экзамену жизни. Но девочка видит во всем этом полезное для себя. Например, натирая полы, она научилась танцевать. То есть проходя испытание, веста



приобретает опыт. В итоге Золушка с честью сдает экзамен, проходит все испытания, сохраняя в душе любовь. Дети узнают, что в сказке две полярные модели воспитания. Родные дочери, которых не готовят к взрослой жизни, тем самым портят их судьбу и падчерица, которая с любовью, без ропота выполняет всю грязную работу и с честью сдает выпускной экзамен, перейдя в новый статус невесты. В сказках, подобного рода, все весты льют слезы, которые символизируют внутреннее очищение.

Далее вместе с детьми мы анализируем сказку и решаем ключевой вопрос: как в этой сказке выглядит выпускной экзамен? Дети рассуждают и затем делают вывод, что Золушка попадает на бал и показывает свои лучшие качества принцу и всем присутствующим. Затем сказка сообщает, что на смену хорошему, приходит испытание, которое обязательно будет пройдено и завершится счастливым событием. В сказке зашифрован закон жизни: завершение старого этапа сопровождается трудностями при переходе к новому этапу. Основная мысль сказки – это любовь, всепрощение, принятие ситуации, что и дает большую жизненную силу и вознаграждается по заслугам.

Сказка «Снежная Королева» и ей подобные о женщине спасительнице, которая ищет свое счастье, пройдя суровые испытания, вырвав возлюбленного из рук соперницы. Замороженное сердце Кая оттаяло, когда Герда заплакала. Слезы очистили не только душу весты, но и вернули прежние чувства. В конце разбора сказки мы вместе с детьми ищем шифр сказки: в любых ситуациях сохранять в сердце любовь и гармонию. Главная победа героини – умение распознавать людей, оставаясь собой.

Сказки подобные «Царевне-лягушке» отличаются полярным сюжетом от таких, как «Снежная Королева». Детям, доступным языком, я стараюсь объяснить, что в подобных сказках девушка находится в состоянии ожидания. Для нее где-то существует царевич, который придет, всех победит и спасет её. Сначала может показаться, что героиня пассивна, но на самом деле она работает духовно, бережет свою чистоту, ожидая встречи со своим суженым. Облачение в лягушачью кожу символизирует некую завесу, которую может приоткрыть только он, тот единственный для которого девушка бережет свою чистоту. Лягушачья кожа так же служит некой защитой от искушения. Поцелуй является символом того, что мужчина выбрал именно эту девушку. Он сначала охотник, затем победитель. Ведь ему приходится пройти много испытаний, показав свою мужскую природу в действии. У героини же есть реальная возможность проверить, на что способен её избранник. Шифр сказки: мудрость и терпение приведут к нужному результату.

В русской сказке «Морозко» веста Настенька так же проходит все испытания, показав свою жизнестойкость. Дети узнают, что в старину детей не кутали, а люди могли управлять теплообменом. У Настеньки выпускной экзамен проходит в лесу. Мачеха ее изолирует, отправляя в лес на мороз. Настенька долго использует свое тепло, показывая жизнестойкость, затем почти замерзает, но при этом не теряет любви в своем сердце, не сердится на своих обидчиков. Морозко ей так и говорит: «Хорошая ты девушка, не перечливая». Такие сказки учат мудрости и благоразумному поведению.

Чтобы научить детей размышлять над сюжетом сказки, нужно не просто беседовать по её содержанию, но и пытаться разрешить жизненную ситуацию другими методами. Например, поиграть в игру «Поможем Красной Шапочке». В этой игре дети предлагают варианты другого развития сюжета сказки: чем накормить волка, чтобы он не съел Красную Шапочку и Бабушку, или как с ним подружиться, чтобы избежать печального исхода. Или как помочь колобку спастись от лисы, чтобы оставить её ни с чем. Такой подход даёт ребенку возможность размышлять о проблеме с юмором, подключать смекалку, учит нестандартно мыслить, развивает адаптивные качества личности.

Читая сказку ребенку, нужно понимать ее назначение и основную мысль, которую необходимо донести до сознания юного слушателя. Каждая сказка несет в себе ключ к новым жизненным знаниям, помогает формировать важные свойства личности, непосредственно влияющие на социальную деятельность ребенка, характер, интересы, увлечения, идеалы, ценности, мировоззрение. Кроме того, любая сказка дает полезный урок,

который подготовит дошкольника к встрече с событиями, происходящими в жизни, непосредственно влияющие на дальнейшее его поведение в социуме.

*Список используемой литературы:*

1. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку: Вачков И.В. - М.: Ось-89, 2007. – С. 89-95.
2. Сказкотерапия. От бублика до ватрушки: Люмара - Издательство: Весь, 2006. С. – 25-28.
3. Место сказки в дошкольном образовании: Большунова Н.Я. - Вопросы психологии, 1993. № 5. – С. 39-43.
4. Практикум по сказкотерапии: Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. - СПб.: ООО «Речь», 2000. – С. 127-139.
5. 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).

*Левко И.С., (Levko I.S.), воспитатель, МДОУ «Д/с № 27 о.в.»  
Подорящая Н.С., (Podoryashchaya N.S.), ст. воспитатель  
Россия, г. Магнитогорск*

## **СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

### **MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF EARLY AGE CHILDREN**

**Аннотация:** в статье раскрывается одно из важнейших направлений педагогической работы детского сада – развитие речи ребёнка, которое необходимо для обеспечения своевременного психического и личностного развития ребенка. Именно ранний возраст наиболее благоприятен для закладывания основ грамотной, четкой, красивой речи. В статье приводятся примеры использования разных средств для эффективного речевого развития детей раннего возраста.

**Abstract:** the article reveals one of the most important areas of pedagogical work of the kindergarten - the development of the child's speech, which is necessary to ensure the timely mental and personal development of the child. It is the early age that is most favorable for laying the foundations of competent, clear, beautiful speech. The article provides examples of the use of different tools for effective speech development of young children.

**Ключевые слова:** речь, речевая деятельность, развитие речи, педагогические условия, игра, родители, сверстники, мелкая моторика рук, речь взрослого.

**Key words:** speech, speech activity, speech development, pedagogical conditions, game, parents, peers, fine motor skills of hands, adult speech.

Ранний дошкольный возраст – это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Речь способствует развитию сознания, мышления, общения, управления своим поведением.

Развитию речи ребёнка в раннем возрасте способствуют: пальчиковые игры, игры с сюжетными игрушками, игры-инсценировки, звукоподражательные игры, рассказывание сказок, стихов, потешек, прибауток, рассматривание и обсуждение иллюстраций к произведениям, игры с предметными и сюжетными картинками.

Первые художественные произведения, которые слышит ребёнок-это сказки, колыбельные, потешки, прибаутки. Они должны каждый день присутствовать в разговоре с детьми. Такие фольклорные формы способствуют развитию связной речи ребёнка [1].

Слушая сказки, стихи, песни, малыш с ранних лет приобщается к истокам народного творчества. Рассказывание сказок, чтение книг имеет большое значение для понимания речи, расширения словарного запаса. Нужно как можно больше рассматривать иллюстрации, обсуждать их, разучивать с детьми различные стихи и песни. Приобщаясь к литературному творчеству, малыши учатся сопереживать героям произведений, знакомятся с правильными взаимоотношениями между людьми, получают первые представления о положительных и отрицательных поступках и моральных качествах.

Чтобы научить малыша говорить, необходимо развивать мелкую моторику рук. Слово в сочетании с жестом способствуют становлению речевой и умственной деятельности. Для этого существуют пальчиковые игры, которые стимулируют развитие речи ребёнка. При разучивании пальчиковых игр устанавливается эмоциональный контакт взрослого с ребёнком.

В звукоподражательных играх развиваются фонематический слух, интонационная сторона речи, отрабатывается четкость произношения. Например:

Наши уточки с утра – «Кря-кря-кря!», «Кря-кря-кря!»,  
Наши гуси у пруда – «Га-га-га!», «Га-га-га!»,  
Наши гуленьки вверху – «Гу-гу-гу!», «Гу-гу-гу!»  
Наши курочки в окно – «Ко-ко-ко!», «Ко-ко-ко!»,  
А наш Петя-петушок рано-рано поутру  
Нам споет «Ку-ка-ре-ку!»

Очень полезным для развития речи ребёнка является совместное со взрослым рассматривание иллюстраций. Взрослый показывает иллюстрации, задаёт вопросы, в случае затруднения сам называет, что изображено, стимулируя к повторению речевых образцов.

В играх с малышом нужно учить правильно называть окружающие предметы, понимать и выполнять несложные задания. Приучать составлять фразы из нескольких слов.

В образовательном процессе можно использовать наборы картинок на разную тематику, иллюстрации к сказкам. Такие настольные игры, как лото, домино, парные картинки, кубики способствуют расширению словарного запаса, формированию обобщенного значения слов, развитию грамматического строя речи, стимулирует активное ее использование. Картинки играют важную роль и в формировании у детей способности оперировать образами, вызванными словом. Первый раз необходимо поиграть вместе с ребёнком. В процессе игры, например, с разрезными картинками нужно сначала рассмотреть целые картинки и спросить: «Что нарисовано на картинке?», «Как можно назвать их одним словом?», «Где растут овощи?», «Что можно сделать из овощей?» После беседы объяснить: «Перед тобой маленькие картинки, на каждой нарисована только часть овоща, ты сложи целую картинку. Вспомни, какого цвета огурец, помидор и подбери необходимые картинки».

Сюжетно-ролевая игра – это вид совместной деятельности детей. Дети объединяются между собой по собственной инициативе или по инициативе взрослого. Берут на себя соответствующие роли, распределяют игровой материал или пользуются предметами-заместителями. Важно, что сюжет и содержание игры они берут из окружающей жизни, отражают те ее моменты, которые привлекли внимание, вызвали интерес, произвели особое впечатление [4].

Театрализованные игры – это эффективное средство воспитания и обучения. Ведь дети любят играть, игра – это часть их жизни, им нравится в кого-то или во что-то превращаться. Поэтому можно и нужно использовать разнообразные театрализованные игры в воспитательно-образовательном процессе. С помощью театрализации сказок ребёнок усваивает богатство родного языка, обогащает словарь, развивает мышление, внимание и память. Театральная зона включает: настольный театр, плоскостной бибабо, пальчиковый театр, театр «на палочках», на «перчатке».

Важным условием речевого развития является богатство впечатлений, получаемых ребенком. Чем больше впечатлений, тем больше у малыша поводов к речевому общению со взрослыми и сверстниками. Для правильного и быстрого развития речи с ребёнком необходимо устанавливать эмоциональный контакт. Малыш должен быть уверен, что взрослый его слушает и понимает. Поэтому необходимо откликаться на все обращения ребёнка, поддерживать их.

Речь становится средством общения со всеми окружающими ребенка людьми. При работе с группой детей раннего возраста необходимо развивать речь детей в течение всего дня: во время одевания и раздевания, умывания, еды, подготовки ко сну, раскладывании игрушек по местам, на прогулке, в непосредственно образовательной деятельности. Например, при одевании на прогулку можно рассказать ребёнку потешку:

Раз, два, три, четыре, пять —  
Собираемся гулять.  
Завязала Катеньке  
Шарфик полосатенький.  
Наденем на ножки  
Валенки-сапожки  
И пойдем скорей гулять,  
Прыгать, бегать и скакать.

Речь взрослых оказывает большое влияние на этапе становления речи ребёнка. В течение дня воспитатель должен разговаривать с детьми о том, что они видят и делают, объяснять, что им предстоит сделать. Речь должна быть понятной, правильной, чёткой. Обсуждая с малышами события дня, следует побуждать их к высказываниям, задавать вопросы.

Существенное значение для развития речи детей имеет общение со сверстниками, поэтому важно стимулировать малышей обращаться друг к другу с вопросами, просьбами, предложениями. «Качество речевого развития дошкольника зависит от качества речи педагогов и от речевой среды, которую они создают в дошкольном образовательном учреждении. Развивающая среда создает благоприятные условия для обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности» [ 2, с.12].

Одним из условий речевого развития детей является жизненная обстановка и полноценное развитие ребёнка. Для этого должны быть созданы условия в соответствии с его возрастом. Обучающая роль взрослого наиболее чётко выражается в режимных моментах и играх. Важнейшим педагогическим условием является создание речевой среды. Поэтому для детей создаётся пространство для речевого, сенсорного, игрового развития, которое включает в себя: игровое пособие «волшебный коврик» для развития моторных, мыслительных и речевых способностей малышей. Функции пособия: развивающая, коммуникативная, диагностическая, развлекательная. Звучащие игрушки, различные по характеру звучания (колокольчики, погремушки, пищалки). Музыкальные игры так же имеют большое влияние на речевое развитие. Малыши с удовольствием подпевают, принимают участие в таких играх, как «Каравай», «По кочкам», «Баба сеяла горох» и другие. Сначала ребёнок проговаривает только окончания или последние слова строк. Впоследствии начинает петь небольшие песенки целиком. Нужно чаще предоставлять малышу возможность двигаться под разнообразную музыку. Ребёнок поёт и танцует о том, что видит и слышит вокруг. С возрастом даже сам придумывает собственные песни и мелодии.

Центр «ряженья» с зеркалом – необходимый атрибут речевого развития. В нём присутствуют различные виды одежды, ленты, бусы, платки.

Центр книги в групповой комнате очень нравится детям. В нём находятся сказки в соответствии с возрастом малышей: «Куручка Ряба», «Три медведя», «Маша и медведь», «Репка», «Колобок», «Теремок» и другие. Так же присутствуют игрушки для обыгрывания, например: читаем про зайчика, к книжкам ставим игрушку.

Игры и упражнения по развитию мелкой моторики нужно проводить систематически, ежедневно включая её в различные виды деятельности. Игры с зёрнами, крупой, бусами, орехами, шишками очень нравятся детям. Малышам предлагают разложить по баночкам, коробочкам горох, фасоль, шишки по величине, нарисовать пальчиком на манной крупе. При затруднении ребёнка в самостоятельном выполнении движения на групповых занятиях, упражнения рекомендуется проводить индивидуально. В дальнейшем, в результате тренировки, движения пальцев совершенствуется, и ребёнок сможет выполнять их сам. Развивая правую руку, мы стимулируем развитие левого полушария мозга, и наоборот, развивая левую руку, развиваем правое полушарие. Осуществляя выбор упражнений, необходимо опираться на индивидуальные возможности малыша. Проведение данных игр способствует развитию мышления, координации, воображения, наблюдательности, памяти и речи.

Дети, не получившие в раннем возрасте соответствующее речевое развитие, заметно отстают в общем развитии, так как речь является показателем достижений. С помощью речи ребёнок показывает своё знание или незнание, умение или неумение, согласие или отрицание происходящего, выражает свое отношение к происходящему.

Для того чтобы позитивно повлиять на качественное и своевременное речевое развитие ребёнка раннего возраста, максимально предупредить возможные отклонения в развитии их речи, необходима всесторонняя и тщательная проработка организационно-содержательных аспектов, использование педагогического потенциала педагогов и родителей. Л.Н.Санникова отмечает, что «В ходе психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, воспитатель должен поставить своими задачами педагогическое просвещение родителей, повышение их педагогической культуры, а главное – целенаправленно стремиться вызвать у родителей интерес к собственному ребенку, помочь в формировании правильного подхода к нему, способствовать с позиции интересов ребенка осуществить формирование речевых умений» [ 5, с.111].

Именно взрослый создаёт условия для нормального психофизического развития малыша. Отражая социальный мир, ребёнок копирует взрослых, имитирует мимику, жесты, слова, интонацию. Социальная среда и общение имеют особое значение для детей раннего возраста. Поэтому задача обогащения словаря и активизации речи детей должна решаться не только в детском саду, но и дома. Некоторые родители не до конца осознают необходимость участия. Задача педагога не только включать родителей в образовательный процесс, но и показать значимость этого участия. С целью целенаправленного развития речи детей раннего возраста нами были накоплены эффективные приёмы для повышения качества речевого развития детей. Согласованность в действиях воспитателей и родителей поднимает качество и эффективность работы по развитию речи дошкольников с максимальным учётом особенностей каждого ребёнка. Для этого с родителями проводятся: родительские собрания, консультации «Роль родителей в развитии речи детей», «Речевая среда в семье и её влияние на развитие речи ребёнка, анкетирование, личные беседы, практические рекомендации, наглядная информация, дни открытых дверей, индивидуальные советы.

Развитие речи – одно из важнейших направлений педагогической работы дошкольного учреждения, обеспечивающее своевременное психическое и личностное развитие ребенка. Развитию речи детей необходимо уделять особое внимание с самого раннего возраста. «На разных возрастных этапах первостепенное значение приобретает та или иная задача развития диалогических умений, и в зависимости от этого педагог отбирает содержание, форму и метод обучения» [3, с.1991 ].

Таким образом, организация речевой деятельности детей раннего возраста предполагает создание необходимых условий и организацию разных форм работы.

#### *Список использованной литературы:*

1. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет. - М.: Владос, 2006.

2. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. №3 (108). С. 10-12.
3. Левшина Н.И., Градусова Л.В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-9. С. 1988-1992.
4. Рузская А. Г., Мещерякова С.Ю. Развитие речи. Игры и занятия с детьми раннего возраста. Мозаика-Синтез, 2007 г.
5. Санникова Л.Н., Горноста́й Т.Л. Развитие речи у детей раннего возраста в семье: психолого-педагогическое сопровождение // В сборнике: МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ. Сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. 2016. С. 110-113

*Левшина Н.И., (Levshina N. I.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

### **DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Аннотация:** в статье раскрывается актуальность проблемы развития речи в период адаптации. Автор описывает результаты экспериментальной работы, по результатам которой разработана программа реализации развития речи детей третьего года жизни в период адаптации к условиям ДОУ. Содержание программы расписано по трем уровням, предлагаются методы и приёмы работы, описаны необходимые условия реализации программы.

**Abstract:** The article reveals the relevance of the problem of speech development in the period of adaptation. The author describes the results of experimental work, according to the results of which a program was developed for implementing the speech development of children of the third year of life during the period of adaptation to the conditions of preschool education. The program content is described in three levels, methods and techniques of work are proposed, the necessary conditions for the implementation of the program are described.

**Ключевые слова:** общение, условия, адаптация, развитие речи, ранний возраст.

**Keywords:** communication, conditions, adaptation, speech development, early age.

Поступление ребенка в дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) связано с изменением социальной ситуации развития, расширением круга общения, появлением новых требований и разлукой с близкими людьми. От того, как пройдет привыкание ребёнка к новому распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, зависит дальнейшее развитие малыша и благополучное существование в детском саду и в семье. Актуальность проблемы состоит в важности эффективной организации периода адаптации детей к ДОУ, которая выступает одной из важнейших задач педагогики раннего возраста. Одним из средств смягчения адаптационного процесса является работа по развитию речи детей. Речевое развитие способствует тому, что ребенок может регулировать свое поведение, оценивать его, способствует лучшему усвоению новых правил и требований, предъявляемых новой средой. Благодаря речи происходит обогащение содержания общения ребенка с взрослым и сверстниками, устанавливаются доверительные отношения с окружающими людьми.

Проведенный анализ научной литературы позволил организовать опытно-экспериментальное изучение проблемы на практике. Целью исследования стало изучение развития речи в процессе адаптации к условиям ДОУ, разработка программы реализации

развития речи и методических рекомендаций к ней. Для решения задач были использованы следующие методики:

- определение готовности детей к поступлению в детский сад (Е.В. Жердева);
- наблюдение за процессом адаптации детей к ДОО (А.Остроухова);
- диагностика языковой способности детей 3-го года жизни (Ю.В. Микляева) [4].

Успешность адаптации проявляется в поведенческих реакциях и в продолжительности адаптационного периода. По результатам наблюдений из восьми детей, четверо имеют средний уровень адаптации, двое – высокий и двое – сложный. Прогноз адаптации подтвердился на 57%.

Языковая способность рассматривается как особый род интеллектуальной и речевой активности, который, во-первых, позволяет ребенку понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка, во-вторых, проявляется в творческом использовании усвоенных ранее средств речевого общения. Языковая способность складывается из фонетико-фонематического, синтаксического и семантического компонентов. «Развитие языковой способности выступает как небезразличное отношение к речевому поведению говорящих людей и к самой языковой материи, как особая активность в усвоении и применении речевых средств для установления контактов с окружающими и обозначения предметов, их действий и качеств» [3,с.10].

Диагностика развития языковой способности проводилась в течение первого месяца пребывания ребенка в ДОО. Уровень развития языковой способности детей 3-го года жизни колеблется от 28 до 92 %. Уровень овладения речью у детей разительно отличается. Одни дети находятся на стадии называния предметов, другие используют невербальные средства общения и автономную речь, третьи – употребляют в разговоре сложные предложения. Трое детей, набравшие менее 50%, имеют низкий уровень развития языковой способности. Эти дети лучше понимают речь, связанную с наглядностью, требуют повторения обращенной к ним высказываний. Они не смогли выполнить задания, диагностирующие синтаксический компонент, так как в общении используют невербальные средства общения, упрощенные слова, их речь автономна. У двоих детей – высокий уровень языковой способности. Высокие показатели говорят о том, что дети могут действовать по речевой аналогии, делать речевые обобщения. У таких детей наблюдается активность в общении с педагогом и детьми. Дети со средним уровнем развития языковой способности понимают речь взрослых, отвечают простыми предложениями, но допускают ошибки в их оформлении, также охотно вступают в речевое общение с воспитателем и близкими людьми.

На основе результатов диагностики развития языковой способности, воспитателю следует объединить детей в подгруппы, так как решение задач по развитию речи будет осуществляться по сходным направлениям, так же необходим индивидуальный подбор методов и приемов развития речи детей, учитывая их проблемы и потенциальные возможности.

В результате опытно-экспериментальной работы нами были определены уровни адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО и выявлен уровень развития языковой способности детей третьего года жизни в период адаптации. Соотнесение уровней адаптации с уровнем развития речи детей не показало стопроцентной зависимости, то есть хорошо развитая речь не гарантирует легкую адаптацию. Так, например, у ребенка с самой высокой языковой способностью, адаптация носила усложненный характер. А девочка с легкой степенью адаптации имеет низкий уровень развития речи. Мы объясняем это индивидуальными чертами характера и темперамента ребенка, наличием у него опыта разлуки с близкими людьми и стилем семейного воспитания. Тем не менее, в остальных случаях мы видим, что умение детей понимать обращенную к ним речь, словесно выражать свои желания и протесты, положительной настрой на общение с окружающими, способствует протеканию адаптации в более легкой форме.

На основе изучения и анализа литературы (Лямина Г.М., Микляева Ю.В., Остроухова А., Павлова Л.Н., Смирнова Е.) и по результатам опытно-экспериментальной работы нами

была разработана программа реализации развития речи детей третьего года жизни в период адаптации к условиям ДОУ [4; 5].

Целью программы является развитие речи детей третьего года жизни в период адаптации к ДОУ с помощью моделирования условий и использования методов, повышающих уровень речевого развития воспитанников. Программа ориентирована на детей, имеющих низкий и средний уровень развития речи.

Первый этап адаптации. Задачи: установление эмоционального контакта и доверительных отношений воспитателя с детьми; знакомство детей с окружающей средой и правилами поведения в группе; преодоление речевого негативизма; формирование у детей потребности в речевом общении. Формы работы: игры, направленные на знакомство с воспитателем и сверстниками; игры, направленные на выполнение речевой инструкции; подвижные и пальчиковые игры; игры на знакомство с окружающими вещами, их свойствами и назначением. Методы и приемы: вовлечение ребенка в совместную деятельность и общение с воспитателем; ритуальность, ритмичность проведения режимных моментов с использованием игровых и речевых приемов; многократное проговаривание речевого материала, комментирование действий, с целью формирования у детей произвольной регуляции деятельности и поведения; вопросно-ответная форма общения используется для активизации речи детей; опосредованное обращение через игрушку для создания непринужденной атмосферы и повышения познавательного интереса; использование односоставных просьб и поручений способствует формированию у детей ориентировки в окружающей среде.

Второй этап адаптации. Задачи: знакомство и приучение детей к режиму; формирование навыков самообслуживания; развитие общения между детьми; работа над культурой поведения в группе. Формы работы: сюжетные игры, продуктивная деятельность; игры, на сближение детей и воспитателя; игры-драматизации; чтение потешек; игры с правилами; этические беседы; пальчиковые и подвижные игры. Методы и приемы: наводящие вопросы воспитателя для определения детьми дальнейшего вида деятельности; использование двухсоставных просьб и поручений для формирования навыков и умений самообслуживания; организация совместной деятельности детей и общения с помощью создания игровой ситуации; обучение детей регулированию собственной деятельности: по инструкции взрослых, по правилам игры, по условиям совместной деятельности со сверстниками, по правилам культурного поведения; поощрение детей за использование высказываний типа отрицания, высказываний повествовательного плана и уточняющие вопросы.

Третий этап адаптации. Задачи: формирование разговорной речи; развитие потребности в самостоятельной деятельности и общении. Формы работы: игры с правилами; ситуации общения; продуктивная деятельность; игровые ситуации. Методы и приемы: трехсоставные поручения для формирования волевых качеств личности; косвенные приемы обучения: напоминание, подсказка, исправление; проблемные ситуации, направленные на формирование умений речевого взаимодействия в процессе совместной деятельности и игры; описание игрушек и предметов обихода по образцу и графическому плану; пересказ произведений художественной литературы.

Реализация программы развития речи детей третьего года жизни в период адаптации наиболее эффективна при соблюдении ряда условий. Педагог должен использовать личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми, учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, уметь правильно определять подход к каждому поступившему ребенку в зависимости от характера его адаптации. Прием новых детей в группу должен быть плановым, постепенным. Нельзя допускать одновременный прием 5-6 детей из семьи, так как в этом случае процесс адаптации становится трудноуправляемым. Атмосфера в группе эмоционально положительная, располагающая к общению. Воспитатель показывает доброжелательное отношение улыбкой и голосом. Необходимо создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно и защищено,



проявлять творческую активность. Оформление группы должно быть эмоционально привлекательным и эстетичным, игрушки и пособия – яркими, красочными и доступными. Так как все ярко окрашенное, звучащее, двигающееся, необычное по форме, размерам особо интересует детей, оставляя наиболее глубокий след в их сознании.

Важно дать ребенку возможность свободно передвигаться по группе, не «заорганизовывать», предоставить максимально возможные самостоятельность и свободу. Большое внимание следует уделить речи воспитателя, так как она является одним из основных средств развития речи. Речь педагога должна быть содержательной и одновременно точной, лаконичной, выразительной, эмоционально насыщенной, неторопливой, четкой, достаточно громкой. К тому же, она должна обладать лексической, фонетической, грамматической, орфоэпической правильностью, богатством интонации. Воспитатель не должен допускать небрежности в своей речи, злоупотреблять ласкательными и уменьшительными суффиксами. Чем точнее и богаче речь педагога, тем больше влияния она оказывает на расширение словарного запаса у детей, развитие диалогической речи. Общение воспитателя с детьми должно строиться с учетом изменяющейся потребности ребенка в общении. Следует правильно организовывать диалог с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей каждого ребенка, его интересов, уровня речевого развития. Речь воспитателя может быть оформлена по-разному: в виде вопросов, пояснений, объяснений, указаний.

Необходимо учитывать взаимосвязь познавательного и речевого развития. Для развития речи детей третьего года жизни наиболее предпочтительным является предметное содержание, то есть содержание речи детей составляют их знания и впечатления о предметах окружающего мира. Организация режимных моментов проходит через введение элементов ритуальности и ритмизации деятельности детей с использованием игровых приемов. Совершая ежедневные процедуры, воспитатель комментирует свои действия, использует в речи подходящие присказки, стишки, напевает песенки. Он сопровождает речью все повседневные дела. Это помогает сориентироваться в режиме дня и соотносит их ориентировку с необходимыми действиями и поведением. Благоприятно влияет на процесс адаптации сопровождение музыкой режимных моментов и занятий. Рекомендуется поощрять музыкальные и танцевальные импровизации детей.

В центре внимания педагогов должна быть организация общения с детьми в процессе деятельности с предметами, так как развитие речи происходит в контексте ведущей деятельности. Обучение соотносению названий предметов с их качеством, а действий с предметами – со способом их осуществления целесообразно проводить в образовательной ситуации. Важно учитывать, что занятия в период адаптации к ДОО не проводятся, а совместная деятельность организуется в игровой, занимательной форме, упражнения даются в контексте игрового сценария, игровой ситуации или игры с использованием игрушек и картинок, сюрпризных моментов, сказочных персонажей.

Для речевого развития используются все виды игровой деятельности: дидактические, настольно-печатные, ролевые, игры-драматизации, подвижные, пальчиковые. Традиционные в период адаптации экскурсии по дошкольному учреждению можно оформить в виде игры («Медвежонок заболел», «У куклы испачкалось платье»). «В адаптационных группах ребенок в самостоятельной игре является главным ее участником, задача педагога заключается в формировании у него игровых навыков. Тематика игр может быть самой разнообразной, в том числе и та, что использовалась на втором году жизни. Однако при сохранении сюжета игры меняется содержание, способы взаимодействия взрослого и ребенка, растет активность и самостоятельность детей. Их действия с предметами становятся более разнообразными, и нередко игры переходят в самостоятельные» [2, с.126].

Поощряется максимальная самостоятельность выполнения действий, формируются навыки самообслуживания, дети привлекаются к помощи друг другу. Существенное значение для развития речи детей имеет общение со сверстниками, поэтому важно стимулировать малышей обращаться друг к другу с вопросами, просьбами и предложениями. Развитию совместности способствуют игры в парах, хороводные игры, игры с правилами. На третьем

этапе, когда дети научатся воспринимать субъектность другого ребенка, становится возможным совместная предметная и продуктивная деятельность детей. Такая совместная деятельность предполагает ориентацию на интересы партнера, учет его активности и результатов его действий. Решение данной проблемы невозможно без взаимодействия с родителями. «В ходе психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, воспитатель должен поставить своими задачами педагогическое просвещение родителей, повышение их педагогической культуры, а главное – целенаправленно стремиться вызвать у родителей интерес к собственному ребенку, помочь в формировании правильного подхода к нему, способствовать с позиции интересов ребенка осуществлению формирования речевых умений»[6, с.111].

Реализацию программы можно считать успешно завершенной, если дети с удовольствием вступают в самостоятельную деятельность; играют в любимые игры; рассказывают друг другу, как провели выходные; задают вопросы друг другу и воспитателю, то есть их общение сопровождается активизацией всех типов высказываний в процессе диалога, расширяется активный и пассивный запас.

#### *Список использованной литературы:*

1. Жердева Е.В. Дети раннего возраста в детском саду (возрастные особенности, адаптация, сценарий дня). – Ростов н/Д: Феникс, 2007.- 186 с.
2. Левшина Н.И. Использование речевых игр в период адаптации детей к ДОО // В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 125-128.
3. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. № 3 (108). С. 10-12.
4. Микляева Ю.В., В.Н.Сидоренко Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДОУ.- М.: Айрис-пресс, 2005.-80 с.
5. Павлова Л.Н. Развитие речи детей 3 года жизни // Дошкольное воспитание. – 2006 - №5.- С. 32-36.
6. Санникова Л.Н., Горностаев Т.Л. Развитие речи у детей раннего возраста в семье: психолого-педагогическое сопровождение // В сборнике: Мир детства и образование. Сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. 2016. С. 110-113.

*Ломакова Е.В., (Lomakova E.V.), студент  
Яковлева Л.А. (Yakovleva L.A.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ПСИХОФИЗИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА УЛИЦАХ И ДОРОГАХ ГОРОДА**

## **PSYCHOPHYSICAL AND AGE PECULIARITIES OF THE BEHAVIOR OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ON THE STREETS AND ROADS OF THE CITY**

**Аннотация:** В статье раскрываются психофизические и возрастные особенности поведения старших дошкольников на улицах и дорогах города. Описываются трудности при формировании представлений о правилах дорожного движения, возникающие у старших дошкольников, которые обуславливаются их особенностями. Раскрываются общие алгоритмы развития базовых навыков для успешного формирования представлений о правилах дорожного движения старшими дошкольниками.

**Abstract:** The article describes the psychophysical and age peculiarities of the behavior of the senior preschool children on the streets and roads. The article describes the difficulties in the formation of ideas about the rules of the road, arising in older preschoolers, which are caused by

their features. The General algorithms of development of basic skills for the successful formation of ideas about the rules of the road by senior preschoolers are revealed.

**Ключевые слова:** психофизические особенности, возрастные особенности, правила дорожного движения, транспортное средство, дорожно-транспортное происшествие, старшие дошкольники.

**Keywords:** psycho-physical characteristics, age characteristics, rules of the road, vehicle, traffic accident, older preschoolers.

В настоящее время, в условиях постоянного роста городов и развития автомобильной промышленности, все более отчетливо проявляется проблема дорожно-транспортных происшествий с участием детей. Зачастую сами дети являются виновниками ситуаций на дорогах. В связи с загруженностью родителей, дошкольникам приходится преодолевать некоторое расстояние самостоятельно, что зачастую приводит к нарушению ими правил дорожного движения. Недостаточный уровень культуры поведения взрослых на улице, в общественном транспорте, нарушение ими правил дорожного движения приводит к таким же явлениям и у детей [1, с. 8].

По данным аналитической справки о состоянии дорожно-транспортного травматизма в городе Магнитогорске, за первый квартал 2019 года травмированы 7 несовершеннолетних участников дорожного движения. Погибших детей нет. Доля травмированных детей составила 12,5 % от общего количества ДТП с пострадавшими. Доля ДТП по неосторожности детей составила 40% от общего количества ДТП с участием несовершеннолетних.

Анализируя причины дорожно-транспортных происшествий с участием детей можно выделить самые распространенные:

- незнание правил дорожного движения;
- отсутствие умения прогнозировать дорожную обстановку;
- неосознанное подражание взрослым, нарушающим правила;
- недостаточная дисциплинированность и потеря бдительности.

Поведение дошкольников на улицах и дорогах города является актуальной темой, поэтому и педагоги и родители стараются, как можно раньше посвятить ребенка во все тонкости взаимодействия участников дорожного движения. При показателе 40% ДТП по неосторожности несовершеннолетнего стоит еще раз задуматься о том, что, несмотря на то, что ребенок старшего дошкольного возраста может иметь достаточный уровень знаний правил дорожного движения, но оказавшись участником дорожно-транспортной ситуации, он может действовать несвойственно другим участникам дорожного движения.

Чтобы определить, почему это происходит, стоит более пристально обратить внимание на психофизические и возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста.

В силу особенностей высшей нервной деятельности дошкольников, дети, оказавшиеся на проезжей части дорог без сопровождения взрослых, могут оказаться участниками дорожно-транспортных происшествий. Так как особенности детей старшего дошкольного возраста сказываются на их поведении в дорожной среде.

У детей дошкольного возраста быстро происходит истощение нервной системы, процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, быстро образуются и исчезают условные рефлексы. Исходя из этого можно сделать вывод, что потребность в движении у них преобладает над осторожностью.

Ведущий вид деятельности дошкольника также влияет на поведение. Его стремление играть в любых ситуациях способствует непредсказуемости в поведении ребенка. Находясь на улице, ребенок получает много ярких впечатлений, проявляет ко всему интерес. В момент, когда его переполняют различные эмоции, он совершенно не задумывается об опасностях. Детей дошкольного возраста игра поглощает полностью. В своем порыве

ребенок может выбежать на проезжую часть за ускользнувшим от него мячом. Или же, преследуя свою личную цель неожиданно для всех участников дорожного движения, ребенок на велосипеде может не заметить запрещающий сигнал светофора.

Дети дошкольного возраста не способны быстро принимать решения, соразмерять скорость движущегося автомобиля с тем расстоянием, на котором этот автомобиль находится от него. Также дошкольники плохо распознают источники звука, им сложно определить с какой именно стороны движется транспортное средство.

У детей пяти лет часто наблюдаются проблемы с ориентировкой в пространстве, а в экстремальной ситуации, когда ребенок поставлен перед выбором, как поступить, он легко теряется, впадает в состояние безысходной опасности, незащищенности. Чем труднее ситуация, тем сильнее развивается торможение в центральной нервной системе ребенка [4].

Возникновение трудностей при установлении причинно-следственных связей приводит к непониманию опасности приближающихся автомобилей и различной реакции на них. Например, дети недооценивают опасность легковых машин, мопедов, скутеров из-за их размера. И наоборот, испытывают страх по отношению к трамваям и автобусам.

Из-за маленького объема памяти и внимания ребенок может охватить взглядом два-три элемента дорожно-транспортной ситуации (знак, сигнал светофора, пешехода или разметку).

Дошкольники имеют маленький рост (в возрасте 6 лет – около 110 сантиметров), что несет в себе двойную опасность. Дети не могут обозревать дорожную ситуацию полностью, а ребенок часто является незаметным для водителя.

Успешное усвоение правил детьми, не гарантирует безопасного поведения старших дошкольников на улицах и дорогах. Так как на поведение детей старшего дошкольного возраста оказывают влияние их психофизические и возрастные особенности. Исходя из этого, можно сделать вывод, что наряду с изучением правил дорожного движения у старших дошкольников необходимо развивать:

- наблюдательность, внимание и память, постоянно увеличивая их объем;
- боковое зрение, которое необходимо для ориентации в дорожных ситуациях;
- слуховое и зрительное восприятие дорожной среды;
- умение ориентироваться в пространстве;
- умение определять соотношение размеров машин.

Анализируя данные аналитической справки о состоянии дорожно-транспортного травматизма с участием несовершеннолетних, мы можем сделать вывод, что около половины ДТП связаны с неосторожным поведением ребенка. Именно поэтому стоит обращать особое внимание на развитие навыков, которые в будущем способствовали адекватному поведению старших дошкольников на улицах и дорогах. Для развития этих качеств, можно использовать предложенные ниже варианты игр и упражнений.

М.С.Коган представлены следующие игры:

*«Будь внимательным!»*

Дети запоминают, что и когда надо делать. Идут по кругу и внимательно слушают сигналы регулировщика дорожного движения. По сигналу «Светофор!» – стоят на месте; по сигналу «Переход!» – маршируют; по сигналу «Автомобиль!» – изображают, что держат в руках руль.

*«Водитель и пассажиры»*

Участвуют две команды детей. В каждой команде «водитель» – первый участник и «пассажиры» – другие участники. В 6-7м от каждой команды ставят флажки. По команде «Марш!» первые игроки быстрым шагом (бежать запрещается) направляются к своим флажкам, огибают их и возвращаются в колонны, где к ним присоединяются вторые по счету игроки, и вместе они проделывают тот же путь, затем к ним присоединяются третьи и т. д. Играющие держат друг друга за локти. Когда команда возвратится на место с полным

составом пассажиров, «водитель» должен подать сигнал свистком. Выигрывает команда, первой прибывшая на конечную остановку.

#### *«Лучший пешеход»*

У ведущего в руках «светофор» – два картонных кружка. Первый с одной стороны зеленый, а с другой – желтый, второй – красный и желтый. На «светофоре» зеленый цвет – команды маршируют на месте, желтый – хлопают в ладоши, красный – замирают. Кто перепутал сигналы, получает штрафное очко. Выигрывает команда, у которой меньше штрафных очков.

#### *«Контролер»*

Ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры - пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади «контролера» с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. «Пассажиры» с красными билетами направляются «контролером» в левый автобус, а с зелеными – в правый [3].

Большую часть информации человек получает благодаря зрительному анализатору. Зрительное восприятие старших дошкольников находится на низком уровне, поэтому очень важно развивать периферическое зрение старших дошкольников, чтобы избежать их столкновения с другими участниками дорожного движения. Т.Н. Комарских предлагает комплекс упражнений на развитие периферического зрения старших дошкольников:

- перевести взгляд по горизонтали влево до упора, задержать на 2 секунды, перевести взгляд вправо до упора, задержать на 2 секунды, вернуть глаза в исходное положение, повторить цикл нужное количество раз.

- перевести взгляд вертикально вверх до упора, задержать на 2 секунды, перевести взгляд вниз до упора, задержать на 2 секунды, вернуть глаза в исходное положение, повторить цикл нужное количество раз.

- перевести взгляд по диагонали влево – вверх до упора, задержать на 2 секунды, перевести взгляд по диагонали вправо – вниз до упора, задержать на 2 секунды, вернуть глаза в исходное положение, повторить цикл нужное количество раз.

- перевести взгляд по диагонали вправо – вверх до упора, задержать на 2 секунды, перевести взгляд по диагонали влево – вниз до упора, задержать на 2 секунды, вернуть глаза в исходное положение, повторить цикл нужное количество раз.

- свести глаза вверх и к носу, так, чтобы увидеть переносицу, задержать на 2 секунды, перевести глаза вниз, сводя их к носу, так, чтобы увидеть его кончик, задержать на 2 секунды, вернуть глаза в исходное положение. Повторить цикл нужное количество раз.

- переводить взгляд с ближнего предмета на дальний и обратно. Для этого у нас есть «пчелки», «кружочки», «шарики», «бабочки», они должны находиться на уровне глаз на расстоянии 25 см.

- крепко зажмуриться. Сохранять такое положение в течении 3 – 5 секунд, затем открыть глаза на 3 – 5 секунд. Повторить цикл нужное количество раз.

Благотворно на восприятие дошкольников влияет использование различных стендов, выставок, организация тематических мероприятий, использование художественного слова.

Обеспечение безопасности дорожного движения является составной частью задач обеспечения личной безопасности, решения демографических, социальных и экономических проблем, повышения качества жизни и содействия региональному развитию [2].

Несмотря на то, что просвещенность детей в этой сфере увеличивается, необходимо помнить, что безопасность поведения старших дошкольников на улицах и дорогах зависит не только от уровня знаний правил дорожного движения и окружающих взрослых, но и от психофизических и возрастных особенностей детей данного возраста.

*Список использованной литературы:*

1. Методические рекомендации по обучению детей правилам дорожного движения в условиях детского сада / авт.-сост.: Г.Х. Манюрова, Л.В. Мирошниченко. – Казань: ИРО РТ, 2015. – 28 с.
2. Постановление Правительства РФ от 3 октября 2013 г. № 864 О федеральной целевой программе "Повышение безопасности дорожного движения в 2013 – 2020 годах"[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_152847/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152847/) Постановление Правительства РФ от 23.10.1993 № 1090 (ред. от 24.10.2014) "О Правилах дорожного движения"
3. Правила дорожные знать каждому положено: Познавательные игры с дошкольниками / Авт.-сост. М.С.Коган. – Новосибирск: Сиб. Унив. Изд-во, 2015. – 80 с.
4. Яковлева, Л.А. Психомоторное развитие детей дошкольного возраста средствами физической культуры в условиях инклюзивного образования / Г.В. Ильина, Г.В. Тугулева, Л.А. Яковлева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 191.

*Мельникова Е.С., (Melnikova E.S.), студент,  
Шепилова Н.А., (Shepilova N.A.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **A STUDY OF THE DEVELOPMENT OF ELEMENTS OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

**Аннотация:**Статья посвящена значению развития элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста. Показаны результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению уровня развития элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста на базе «Центр развития ребёнка - детский сад №134» г. Магнитогорска.

**Annotation:**The article is devoted to the importance of the development of elements of environmental consciousness in children of preschool age. The results of ascertaining stage of the experiment to identify the level of development of elements of environmental consciousness in children of preschool age on the basis of «Child development Center - kindergarten № 134» Magnitogorsk.

**Ключевые слова:**экологическое сознание, исследование развития элементов экологического сознания, критерии развития элементов экологического сознания у дошкольников, старший дошкольный возраст.

**Keywords:**ecological consciousness, research of development of elements of ecological consciousness, criteria of development of elements of ecological consciousness at preschool children, senior preschool age.

На сегодняшний день проблему, связанную с экологией и сохранением окружающей среды следует рассматривать не только как защиту от загрязнения планеты, но и как проблему неправильного взаимодействия с ней. Сознательное и верное отношение к природе может быть только при достаточно высоком уровне экологического сознания у каждого жителя Земли. Поэтому работу в этом направлении необходимо начинать проводить с самого детства в течение всей жизни.

Необходимо отметить, что существенной чертой экологически развитой личности является желание взаимодействовать с окружающим миром, это желание формируется в ходе освоения практической деятельности, протекающей при наличии определенных объектов природы. Это взаимодействие при этом должно носить непрагматический характер [4, с. 49].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования содержание образовательной работы должно обеспечивать развитие первичных представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, развитие элементарных представлений из области живой природы, развитие эмоционально-ценностного восприятия мира природы. Все это способствует формированию экологической образованности детей старшего дошкольного возраста и развитию элементов экологического сознания.

Но что же такое экологическое сознание?

Л.П. Симонова определяет экологическое сознание как «систему научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающая ответственное отношение к окружающей социально-природной среде» и выделяет следующие компоненты экологического сознания: интерес к природе и проблемам её охраны; знания о природе и способах её защиты; нравственные и эстетические чувства по отношению к природе; экологически грамотная деятельность по отношению к природной среде [3, с. 5].

Б.Т. Лихачев отмечает, что экологическое сознание должно включать в себя экологические знания: факты, сведения, выводы, обобщения о взаимоотношениях и обмене, происходящих в мире животных и растений, а также в сфере их обитания и в целом в окружающей среде. Его составной частью являются эстетические чувства и экологическая ответственность. Они побуждают человека соблюдать осторожность в отношении к природе, заранее предусматривать и предотвращать возможные негативные последствия [2, с. 230].

По мнению Д.С. Дерябо, В.А. Ясвина и др. важной составляющей экологического сознания является субъектное восприятие природных объектов. Формирование субъектного отношения к природе у взрослого населения связано с определенными трудностями и поэтому за ограниченное время в сложившихся условиях сформировать его практически невозможно. Поэтому в этой сфере работу необходимо начинать в дошкольном возрасте, пока сознание в такой мере не отягощено антропоцентрическими установками [1, с. 56].

В работах П.К. Анохина, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтес, Л.С. Рубинштейна и др. доказано, что в онтогенезе существуют особые периоды, когда большинство функций находятся в сензитивном состоянии. Авторы отмечают, для развития сознания это будет возраст двенадцати лет, а для развития мировоззрения старший дошкольный возраст.

Опираясь на труды этих ученых, мы считаем, правомерно говорить, о том, что в дошкольном возрасте формируются элементы сознания, в том числе экологического.

В психолого-педагогических исследованиях Л.И. Божович, Р.С. Буре, Н.Ф. Виноградовой, В.Г. Гревцовой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, Н.Н. Кондратьевой, Т.А. Марковой, С.Н. Николаевой и др. доказано то, что дошкольный возраст является наиболее значимым для развития у детей элементов экологического сознания, формирования у дошкольников положительного типа взаимодействия с окружающим природным миром.

Достижением первых семи лет жизни детей является становление его самосознания: ребенок выделяет себя из предметного мира, начинает понимать свое место в кругу близких и знакомых людей, осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности. В этот период закладываются основы взаимодействия с природой, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать ее как общую ценность для всех людей. У детей по мере развития любознательности, познавательных интересов, процесс мышления все больше используется для познания окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью. Ребенок начинает ставить перед

собой познавательные задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода «экспериментам» для выяснения заинтересовавших их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них стремятся делать выводы.

Старший дошкольный возраст характеризуется достаточно высокой степенью развития физических, познавательных и творческих способностей. Он является периодом познания мира, который окружает ребенка, это период становления осознанного общения с другими детьми и взрослыми, развития отношений с окружающими.

Дети в этом возрасте начинают проявлять инициативу и разнообразие используемых методов в трудовой деятельности, связанной с миром природы, эта деятельность становится систематизированной. Ребенок в это период способен ухаживать за растениями, сажать семена, поливать их, проводить наблюдение за их развитием и ростом, собирать выросший урожай. Он может присматривать за домашними животными, кормить их. Активная позиция в старшем дошкольном возрасте, усложнение установок экологического поведения способствуют овладению вышеперечисленными умениями.

Именно поэтому, исходя из перечисленных особенностей детей старшего дошкольного возраста, начинать развитие элементов экологического сознания необходимо в этот период жизни детей.

Нами было проведено исследование на базе «Центр развития ребёнка - детский сад №134» г. Магнитогорска, целью которого являлось изучение уровня развития элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста.

Методами исследования послужили диагностические методики «Определение характерных особенностей представителей мира животных и растений» (автор О.А. Соломенникова), «Определение отношения детей к природе» (автор Е.В. Гончарова), «Субъективное отношение к природе» (автор Л.М. Макарова), методика «Альтернатива» (автор В.Я. Ясвин), методы обработки полученных данных.

На основе анализа работ А.А. Алдашовой, С.В. Дерябо, Е.В. Гончаровой, В.А. Крутецкого, В.И. Медведевой, Л.П. Симоновой, О.А. Соломенниковой, В.М. Ворошиловой, В.А. Ясвина и др. мы определили следующие критерии развития элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста.

1. Когнитивный критерий - наличие знаний и представлений об окружающей среде.
2. Эмоционально-ценностный критерий - развитие нравственных и эстетических чувств по отношению к природе.
3. Мотивационный критерий - тип мотивации (эстетический, когнитивный, практический) взаимодействия с окружающей средой.
4. Деятельностный критерий - умение практически применять экологические знания в поведении, посильная помощь в улучшении состояния окружающей среды.

Представим результаты констатирующего этапа эксперимента.

1. Методика «Определение характерных особенностей представителей мира животных и растений» (автор О.А. Соломенникова).

Цель: определить уровень знания характерных особенностей представителей мира животных и растений.

По результатам проведения методики выявился следующий результат: приемлемый (средний) уровень знания особенностей представителей мира животных и растений имеют 50% детей, 10% детей находятся на достаточном (высоком) уровне и 40% детей находятся на недостаточном (низком) уровне.

2. Методика «Определение отношения детей к природе» (автор Е.В. Гончарова).

Целью методики было выявить характер отношения ребенка к животным, растениям в естественных и специально созданных условиях, выяснить особенности отношения ребенка к живым объектам в ситуации выбора.

По результатам проведения методики выявился следующий результат: приемлемый(средний) уровень развития отношения к животным и растениям имеют 50% детей, на достаточном (высоком) уровне находятся 10% детей, недостаточный (низкий)



уровень составляет 40% детей.

3. Методика «Субъективное отношение к природе» (автор Л.М. Макарова).

Цель: выявить наличие экоцентрической установки в отношении природных объектов на основе экологических представлений.

Среди детей преобладает приемлемый (средний) уровень экоцентрической установки в отношении природных объектов, он составляет 50%. Достаточный (высокий) уровень имеют 10% детей и недостаточный (низкий) уровень присутствует у 40% дошкольников.

4. Методика «Альтернатива» (автор В.Я. Ясвин).

Цель: определить уровень развития мотивации взаимодействия с природными объектами.

По результатам проведения методики выявился такой результат: 10% детей имеют достаточный (высокий) уровень развития мотивации взаимодействия с природными объектами, 50% детей находятся на приемлемом (среднем) уровне и 40% детей имеют недостаточный (низкий) уровень развития мотивации взаимодействия с природными объектами. Наглядно результаты исследования представлены на рисунке 1.

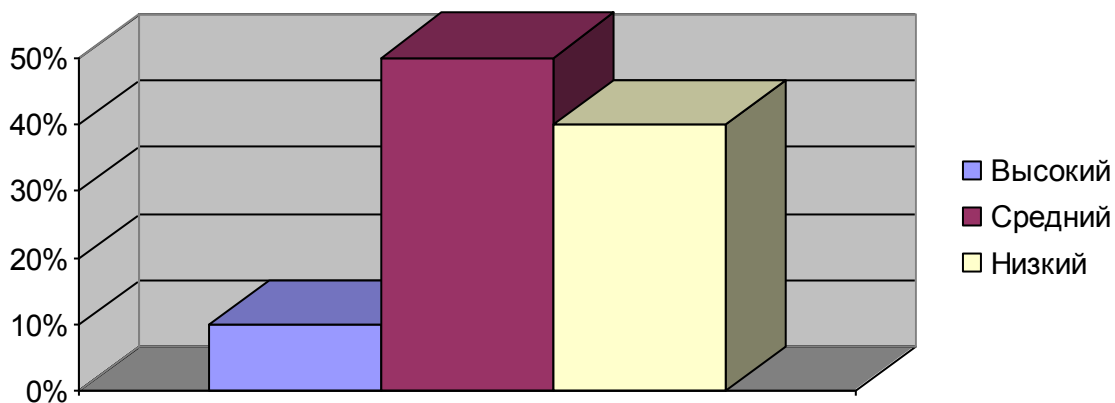


Рисунок 1 – Уровень развития элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

Таким образом, на основании проведенного констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что уровень развития элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста находится на невысоком уровне, т.е. достаточный (высокий) уровень имеют 10%, приемлемый (средний) 50%, недостаточный (низкий) обнаружен у 40% дошкольников.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что с детьми старшего дошкольного возраста необходимо проводить целенаправленную работу по развитию элементов экологического сознания в практике дошкольной образовательной организации.

Поэтому важная цель, которая стоит перед дошкольной образовательной организацией заключается в воспитании начальных основ экологической культуры детей, формирование первоначальных практических навыков гуманно-осознанного и эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами ближайшего окружения [5, с. 377].

#### *Список использованной литературы:*

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на - Дону: Феникс, 1996. - 480 с.
2. Лихачев Б.Т. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Юрайт, 2001. - 607 с.

3. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учеб.пособие для студ. учреж. сред. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2000. - 160 с.
4. Шепилова Н.А., Морозова М.С. К вопросу о социально-экологическом идеале у детей старшего дошкольного возраста // Мир детства и образование: сб. материалов IX очно-заочной всерос. науч.-практ. конф. с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. С. 46-49.
5. Шепилова Н.А., Буркова Е.В. Организация экологических праздников в дошкольной образовательной организации // 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. 377-378.

*Рекунова Л.А., (Rekunova L.), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

### **МАЛЫЕ ФОРМЫ ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ**

#### **SMALL FORMS OF FOLKLORE IN THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE**

**Аннотация:** В данной статье раскрывается значение использования фольклора в развитии личности дошкольника и влияние на развитие речи малышей. Автор касается исторического аспекта, с точки зрения народной педагогики. В статье представлены требования к педагогу по использованию малых форм фольклора в развитии речи детей. Автор представляет разнообразные примеры использования малых форм фольклора в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

**Abstract:** This article reveals the importance of the use of folklore in the development of the personality of a preschooler and the influence on the development of the speech of children. The author deals with the historical aspect from the point of view of folk pedagogy. The article presents the requirements for the teacher on the use of small forms of folklore in the development of children's speech. The author presents various examples of the use of small forms of folklore in the educational process of a pre-school educational institution.

**Ключевые слова:** речевое развитие, фольклорные жанры, методы и приёмы, дошкольники.

**Keywords:** speech development, folklore genres, methods and techniques, preschoolers.

Важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей – это хорошая речь. Богатство и правильность речи у ребенка позволяют высказывать свои мысли, расширяют возможности в познании окружающей действительности, осуществляют активность его психического развития.

«Огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка имеет художественная литература. Роль художественной литературы во всестороннем воспитании детей раскрывается в работах учёных, педагогов, как Е.А. Флёринной, М.М. Кониной, Н.С. Карпинской. Художественная литература обогащает эмоции, воспитывает воображение и дает ребенку прекрасные образцы русского литературного языка. В рассказах дети познают лаконичность и точность слова; в стихах улавливают музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; народные сказки раскрывают перед ними меткость и выразительность языка, показывают как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями» [3,с.1].

Для развития речи у детей и устранения ее недостатков существует много средств. Одно из действенных и ярких, которое таит в себе огромные дидактические возможности – это малые фольклорные жанры. Казалось бы, небольшие по объему произведения, сопровождая ребенка с самого рождения, способствуют его формированию и развитию.

Огромные возможности малых фольклорных форм как средства воспитания культуры речи неоднократно подчеркивали выдающиеся педагоги: К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерица, А.П. Усова. По их мнению, ребенок успешно учится родному языку, подражая художественной литературе, фольклору.

Такие психологи как Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина отмечали, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи взрослых [5].

Решение проблемы развития речи детей средствами малых фольклорных жанров на сегодняшний день очень актуально и имеет особую значимость. Их использование в работе с детьми играет полноценную роль во всестороннем развитии ребенка, то есть легко устанавливается эмоциональный контакт с ребенком, обогащаются его чувства и формируется отношение к окружающему миру.

С помощью малых фольклорных жанров создаются уникальные условия для развития речи и мышления детей, мотивации поведения и накопления положительного морального опыта в межличностных отношениях.

Процесс развития речи у детей средствами малых фольклорных жанров должен происходить в повседневной жизни дошкольного учреждения и обязательно сопровождаться приобщением родителей. «В ходе психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, воспитатель должен поставить своими задачами педагогическое просвещение родителей, повышение их педагогической культуры, а главное – целенаправленно стремиться вызвать у родителей интерес к собственному ребенку, помочь в формировании правильного подхода к нему, способствовать с позиции интересов ребенка осуществить формирование речевых умений» [4, с.110].

Народная педагогика дает нам гениальный, накопленный и проверенный на протяжении многих веков опыт воспитания ребенка с первых дней его жизни. Этот опыт, утвердившийся в крестьянской Руси, подарил нам самобытнейшую культуру и передавался по наследству. Родители знали, что нужно вложить в ребенка, как ухаживать за ним, какую создать вокруг него обстановку. В первую очередь детей старались приучить к родному языку, научить двигаться, активно воспринимать окружающий мир.

Успешность общего развития ребенка в дошкольный период детства определяется фундаментом его психофизического благополучия, который закладывается целенаправленным и систематическим использованием произведений фольклора. Первое знакомство ребенка с народной поэзией начинается с малых форм фольклорного жанра – небольших по объему произведений: колыбельных, потешек, прибауток, пестушек, считалок, песенок-небылиц, скороговорок, закличек, загадок. Эти незатейливые и простые по форме произведения тают в себе немалые жанровые богатства. Это яркий и радостный мир, наполненный жизненной силой и красотой. Малые фольклорные жанры развлекают и развивают ребенка, создают у него бодрое настроение, способствуют психическому развитию, подготавливают положительный эмоциональный фон для адекватного восприятия окружающего мира и отражения его в речевой деятельности.

Малые формы фольклора лаконичны, четки по форме и ритмичны. С их помощью дети учатся четко, звонкому произношению и проходят школу художественной фонетики. Еще с использованием малых фольклорных жанров дети учатся выражать ту или иную интонацию, например: огорчение, нежность, ласку, удивление [1].

Очень важно, чтобы за каждым произносимым словом стояла реальная действительность. Все словесные представления осмысливаются ребенком только через его чувственный опыт и переводятся им в зрительно-наглядные образы. Смысловая и структурная сторона речи младшего дошкольника определяются доминирующей ролью того

наглядного образа, который возникает в сознании ребенка. Педагог, общаясь с детьми в процессе занятий и игр, постепенно вводит их в богатый мир народной педагогики.

При ознакомлении детей с малыми формами фольклора (при их исполнении) педагогу необходимо привнести элементы артистичности и индивидуальности. В ярком общении с ребенком передается настроение затейливости и «шаловливого» веселья. Приобщение к этим незатейливым произведениям необходимо включать не только в непосредственно образовательную деятельность, но и в режимные моменты, и самостоятельную деятельность дошкольников.

На основе изучения методической литературы нами была разработана технология развития речи у детей третьего года жизни на материале малых форм фольклорного жанра. Технология состоит из двух этапов.

Задачи первого этапа: формирование словаря, развитие звуковой культуры речи на основе звукоподражания, формирование эмоционального отклика на произведения малого фольклорного жанра, воспитание интереса к малым формам фольклора.

Задачи второго этапа: стимулирование активной речи детей, обогащение фольклорной лексикой словаря детей, развитие фразовой речи, освоение связной речи диалогической речи.

Решение задач на материале малого фольклора осуществлялось в непосредственно-образовательной деятельности, в режимных моментах, на прогулке, играх и во взаимодействии с родителями.

Кроме общения педагога с детьми, необходимо учитывать игровой характер и использование наглядности. Приведем примеры использования малых форм фольклора в режимных моментах. В утреннее время при приеме ребенка, педагогу необходимо наладить с ним эмоциональный контакт. Для этого можно использовать такие потешки, как: «Петушок у нас горластый, по утрам поет он здравствуй! На ногах его сапожки, на ушах висят сережки, на голове гребешок. Вот какой он петушок!» или «Придет киска не спеша и погладит малыша. «Мяу – мяу» – скажет киска, наша детка хороша!»; «Красные кафтанчики, синие карманчики. На дубу они сидят, меж собою говорят, все про нашу Софьюшку, все про маленьку».

Если ребенок расстроился, утешить его можно такими потешками: «Ты, Никитушка не плачь, я куплю тебе калач. Не хнычь, не ной, куплю другой. Слезы утри – дам тебе три!»; «Что ты плачешь «ы» да «ы», слезы поскорей утри. Будем мы с тобой играть, песни петь и танцевать!».

Потешки при умывании: «Зайка начал умываться, видно в гости он собрался. Вымыл ротик, вымыл носик, вымыл ухо, вытер сухо!»; «Эх водичка хороша, хороша водичка! Пусть умоет малыша, чтоб сияло личико!».

Прием пищи можно сопровождать потешками: «Травка-муравка со сна поднялась, птица-синица за зерна взялась. Зайка – за капустку, мышка за корку, детки – за молоко»; «Гойда, гойда, люленьки, прилетели гуленьки. Стали гули говорить, чем Милану накормить. Один скажет – кашкою, другой – простоквашкою, третий скажет – молочком и румяным пирожком».

Для тихого часа педагог может использовать колыбельные: «В избу Дрема пришла и по зыбочке брела. К Феде в зыбочку легла, Федю ручкой обняла. Спи-ка, Феденька, усни, крепкий сон к тебе приди. Ручки белые прижми, глазки милые сожми»; «Люлю – люлю, баиньки, в огороде заиньки. Зайки травку едят, Арсюше спать велят. Люлю – люлю, люлю, бай, поскорее засыпай. Уж я по воду пойду, зайку чаем напою»; «Баю, баю, за рекой скрылось солнце на покой. А у наших у ворот зайцы водят хоровод. Заиньки, заиньки, не пора ли баиньки. Вам под осинку, ребятам на перинку» и так далее.

Исполнение малых форм фольклора можно обыгрывать разными способами: например, использовать игрушки, пальчиковый театр, шапочки-маски различных персонажей. В потешках, прибаутках, колыбельных есть слова, которые не понятны детям этого возраста («тюшки, тютюшки», «люлю, люлю», «пригорышки» и т.д.), педагогу не нужно их пытаться объяснить, так как они играют лишь звуковую, вспомогательную

игровую роль. В процессе использования малых форм фольклора важно помнить педагогу, что «одна из первостепенных задач воспитателя – подмечать собственные речевые недостатки, вслушиваться в собственную речь, в ее архитектуру. Так, если взрослый стремится сделать свою речь наиболее выразительной, то он использует все интонационные средства: фразовые и логические ударения, паузы, движение голоса по высоте, силе, тембру; темп речи» [2, с.4].

Таким образом, малые фольклорные жанры – это не только средство для формирования четкой, грамотной речи, но и посыл на эмоциональный отклик в душе ребенка. Эти произведения делают различные игры и задания наиболее увлекательными. С помощью малых форм фольклорного жанра можно развить у ребенка память и интеллект, дыхание и свободу речевого аппарата, умение владеть правильной артикуляцией, четкой дикцией и разнообразной интонацией. А также, это незаменимое средство для пробуждения у ребенка познавательной активности, самостоятельности и яркой индивидуальности.

*Список использованной литературы:*

1. Асташина, М.П. Фольклор в воспитании дошкольников / М.П. Асташина // Дошкольное воспитание. – 2007. - № 3. – С. 61 – 68.
2. Левшина Н. И. Роль речевой культуры педагога в воспитании дошкольника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 1–4. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/570001.htm>.
3. Левшина Н.И. Художественная литература как средство развития коммуникативных умений дошкольников // В сборнике: МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ. Сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». 2015. С. 65-68.
4. Санникова Л.Н., Горностаев Т.Л. Развитие речи у детей раннего возраста в семье: психолого-педагогическое сопровождение // В сборнике: МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ. Сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. 2016. С. 110-113.
5. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е издание. – М.:Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416с.

*Савичева О.В., (Savicheva O.V.), магистрант,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

## **FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN PLAYBACK-ROLE GAME**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению формирования коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в процессе сюжетно - ролевой игры. Автор анализирует результаты эксперимента по внедрению программы формирования коммуникативной компетентности и использования проблемных ситуаций с дошкольниками. Полученные данные позволяют сделать вывод об эффективности используемых материалов для формирования коммуникативной компетентности у дошкольников.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, коммуникативная компетентность, сюжетно - ролевая игра, эксперимент.

**Abstract:** The article is devoted to the study of the formation of communicative competence of children of preschool age in the process of a plot - role-playing game. The author analyzes the results of the experiment on the implementation of the program for the formation of communicative competence and the use of problem situations with preschoolers. The obtained data allow us to conclude about the effectiveness of the materials used for the formation of communicative competence among preschoolers.

**Keywords:** preschool children, communicative competence, role-playing, experiment.

В психолого-педагогической литературе концепция социально-исторической обусловленности игровой деятельности, разработанная Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним, наиболее полно рассматривается на примере игрового взаимодействия детей дошкольного возраста. Л.Н.Санникова подчеркивает, что «интерес педагогов и психологов к игровой деятельности не иссякает и по сей день: разрабатываются новые игры, определяются новые подходы. Зачастую педагогу дошкольной организации трудно определиться: какие игры и с какой целью использовать в образовательном процессе. Именно для этого создаются педагогические технологии и педагогические модели, позволяющие приводить детские игры в систему» [4, с.154]. Сегодня педагоги для эффективной организации своей работы могут воспользоваться услугами ресурсных центров. «К задачам ресурсного центра относят: изучение и удовлетворение информационных и образовательных потребностей субъектов в сфере дошкольного образования; повышение эффективности использования методических и других ресурсов; обеспечение равных возможностей пользования этими ресурсами для всех субъектов образовательного процесса; обеспечение информационной поддержки педагогов в вопросах нового содержания образования, овладения новыми технологиями, средствами и формами работы с воспитанниками...» [5, с. 257].

В настоящее время под игровой деятельностью понимается особое социально-культурное образование, созданное в процессе культурно-исторического развития общества. «Решая задачи речевого развития дошкольников, необходимо помнить, что умение общаться определяет многое в нашей жизни. Развитая речь, умение ориентироваться в жизненных ситуациях речевого общения – ключ к успеху во всех видах деятельности человека, а дошкольный возраст наиболее благоприятный к развитию как коммуникативных, так и языковых способностей человека» [3, с.12].

Н. И. Левшина, Л. В. Градусова отмечают «Особенно важной для развития диалогических умений является деятельность кооперативного типа, прежде всего творческая сюжетно-ролевая игра. Общение детей в ней непосредственно, естественно. Командование и подчинение друг другу протекает без принуждения. Дети совместно создают предметно-игровую среду, разыгрывают ролевые диалоги, вступают в разнообразные реальные взаимоотношения» [2, с.1989].

Сюжетно-ролевая игра считается ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, в значительной степени определяющей психическое развитие личности ребенка. Именно содержательные компоненты игровой деятельности способствуют формированию новообразований личности детей дошкольного возраста.

В данном исследовании принимали участие 31 человек, в возрасте 6-7 лет, из них 12 мальчиков и 19 девочек. Исследование проводилось в Муниципальном учреждении «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Родник» города Магнитогорска».

В результате проведения программы, разработанной нами и направленной на улучшение коммуникативной компетентности дошкольников 6-7 лет, было установлено, что данные, полученные до и после реализации формирующего эксперимента значительно отличаются друг от друга как количественно, так и качественно.

При проведении социометрии «Секрет» в группе дошкольников были получены следующие результаты, представленные в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты проведения социометрии «Секрет» до и после формирующего эксперимента у дошкольников (%)

Статус ребенка	«Предпочитаемые»	«Принятые»	«Непринятые»»	«Изолированные»
До эксперимента	6,45	74,19	16,12	3,23
После эксперимента	12,90	83,87	3,23	0

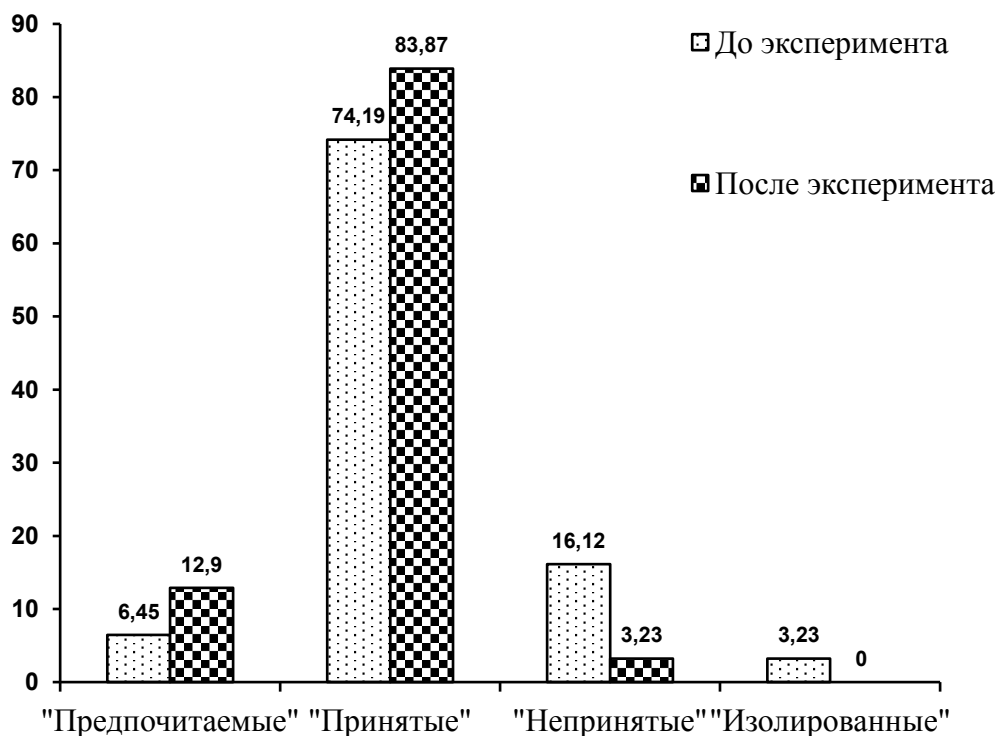


Рисунок 1 – Гистограмма результатов проведения социометрии «Секрет» до и после формирующего эксперимента у дошкольников

Согласно данным социометрического исследования «Секрет» видны изменения в статусах дошкольников. В категории «предпочитаемые» до коррекционной программы было 2 чел.(6,45%), стало 4 чел.(12,90%), т.е. количество «предпочитаемых» детей увеличилось в 2 раза.

В статусе «принятый» изначально было 23 (74,19%) дошкольников, а после проведения развивающей программы после произошли изменения в лучшую сторону и количество «принятых» детей стало 26 (83,87%).

В статусной категории «непринятых» дошкольников до воздействия в процессе программы находилось 5 (16,12%) дошкольников, после воздействия стал 1 (3,23%) дошкольника, что свидетельствует об улучшении статуса в лучшую сторону.

В статусе «изолированных» до проведения развивающей программы был 1(3,23%) дошкольник, после нее таких детей не оказалось.

Коэффициент взаимности до проведения формирующего эксперимента также повысился с 27% до 38%. Это свидетельствует об улучшении межличностных взаимоотношений детей и повышении их коммуникативной компетентности в общении со сверстниками.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях для изучения межличностных отношений детей используются естественные эксперименты, в которых

ребенок ставится перед необходимостью принятия решения социальной проблемы в процессе взаимодействия [1].

Один из таких методов – метод проблемных ситуаций, мы использовали для диагностики у детей экспериментальной группы – способности понимать сверстника и проявлять к нему интерес, а также оценивать его действия в процессе сюжетно-ролевой игры, оказывать поддержку и помощь другому ребенку.

Ребенок сам решает поделиться или не поделиться со сверстником игрушками, сам оценивает действия сверстника в процессе игровой деятельности, сам разрешает конфликтные ситуации. Подобные ситуации не являются простыми действиями рядом, а являются сложными формами совместной деятельности в процессе игры.

Результаты применения метода проблемных ситуаций в группе дошкольников отображены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики методом проблемных ситуаций вовлеченности дошкольников в действия сверстников до и после формирующего эксперимента (%)

Степень вовлеченности в игру	Активная	Периодическая	Негативная	Отсутствие
До эксперимента	41,93	38,72	9,67	9,67
После эксперимента	54,83	45,17	0	0

На рисунке 2 видны происходящие изменения в группе дошкольников после проведения эксперимента по формированию коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста. Согласно диагностическому исследованию по методу проблемных ситуаций активная вовлечённость ребёнка в действия сверстника в игре до эксперимента – 13 дошкольников (41,93%), а после 17 дошкольников (54,83%).

Периодическая вовлечённость ребёнка в действия сверстника во время игры до формирования коммуникативных умений 12 дошкольников (38,72%), а после 14 дошкольников (45,17%).

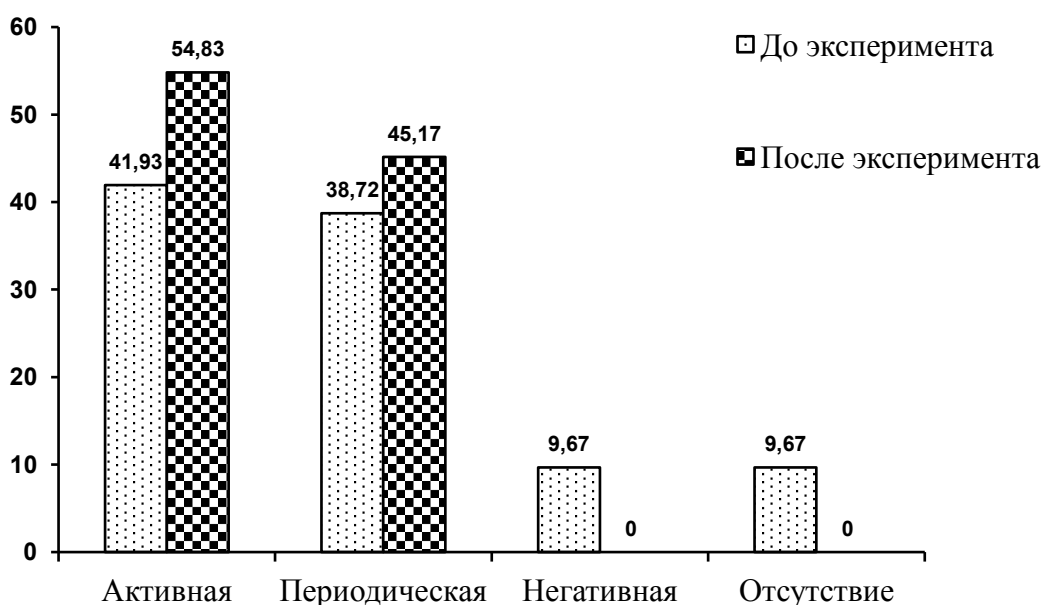


Рисунок 2 – Гистограмма результатов диагностики методом проблемных ситуаций вовлеченности дошкольников в действия сверстников до и после формирующего эксперимента



Негативная вовлечённость в действия сверстников во время игры присутствовала у 3 дошкольников (9,67%), а после проведения формирующего эксперимента у детей не проявилась (0%). Отсутствие активности в процессе сюжетно-ролевой игры также после формирования коммуникативных компетенций не установлено (0%).

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что реализация формирующего эксперимента позволила значительно повысить коммуникативную компетентность дошкольников

*Список использованной литературы:*

1. Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова: Эксмо; Москва; 2009. С.15-17.
2. Левшина Н.И., Градусова Л.В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-9. С. 1988-1992.
3. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников *Дошкольная педагогика*. 2015. № 3 (108). С. 10-12.
4. Санникова Л.Н. Возможности словесно-дидактической игры в развитии творческой активности у детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: *Мир детства и образование. Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции*. 2017. С. 154-157.
5. Юревич С.Н., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Степанова Н.А. Научно-методическое обеспечение процесса управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 6 (36). С. 254-264.

*Сергеева Т.Б. (Sergeeva T.B.), учитель биологии,  
МОУ «Магнитогорский городской многопрофильный лицей  
при МГТУ им. Г.И. Носова»  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **THE ROLE OF TECHNOLOGY PROJECT-BASED LEARNING IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы влияния технологии проектного обучения на профессиональное самоопределение обучающихся. Проводится анализ процесса формирования личностных качеств обучающихся при занятии ими научно-исследовательской деятельностью. Оцениваются возможности применения технологии проектного обучения в учебном процессе.

**Abstract.** The article deals with the impact of project learning technology on professional self-determination of students. The analysis of the process of formation of personal qualities of students in the occupation of their research activities. Possibilities of the use of technology project-based learning in the educational process.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, технология проектного обучения, научно-исследовательская деятельность, личность.

**Key words:** professional self-determination, technology of project training, research activity, personality.

Одна из главных задач школы в рамках ФГОС – духовно-нравственное развитие и воспитание. А значит, цель новых стандартов – не предметный, а именно личностный результат, т.е. важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней

изменения в процессе обучения. Исходя из вышесказанного, выделим одну из главных особенностей ФГОС – деятельностный характер [4].

Если описать характеристики гармонично развивающейся личности, то не последнее место среди них займут те, которые связаны с профессиональным самоопределением. Особенно ярко выражены они у старшекласников. И чем раньше ребенок определится с выбором профессии, тем быстрее поставит для себя задачи, связанные с поступлением в соответствующее учебное заведение, а также определит профильные предметы. Задача учителя – создать условия для развития профессионального самоопределения обучающихся.

Процесс профессионального самоопределения – это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений [5, с 30].

На наш взгляд, одним из эффективных методов развития профессионального самоопределения является индивидуальная работа с учениками, в частности проведение научных работ исследовательского характера (технология проектного обучения).

В нашем случае мы будем рассматривать технологию проектного обучения как самостоятельную работу учащихся по приобретению недостающих знаний из разных источников и их использование для решения познавательных и практических задач. В результате данной деятельности получают развитие коммуникативные и исследовательские умения, системность мышления [2].

Опираясь на опыт работы в системе образования, можно выявить следующую устойчивую закономерность: дети, которые участвовали в работе над созданием проектов и в исследованиях (в нашем случае по предметам естественнонаучного цикла) в будущем, как правило, связывали свою жизнь со специальностями медика, инженера-технолога, эколога. Данный пример позволяет предположить, что такие процессы, как выбор будущей профессии и участие в проектной деятельности, оказывают друг на друга взаимное влияние: образ выбранной профессии стимулирует ученика к занятиям исследовательской деятельностью, а проявляемый интерес к тематике проектов позволяет увереннее ориентироваться в мире профессий.

В современном быстроменяющемся мире будет нарастать востребованность человека эрудированного, умеющего аргументировать свою точку зрения, способного анализировать и синтезировать информацию, имеющего творческий потенциал. Школьникам необходимо понимать, что знания важно не только усваивать, но и преумножать, перерабатывать, использовать практически. Поэтому важно приобщать ребят к научно-исследовательской деятельности. Такая деятельность всегда ведет к активному познанию мира, в том числе расширяет знания изучаемых предметов, общий кругозор, открывает новые методы работы и дает возможность глубже познать свои интересы, способности, умения. Происходит осознание ценности взаимопомощи, повышается самооценка, вырабатываются навыки публичных выступлений, формируется аналитическое и критическое мышление.

Одна из актуальных проблем методики преподавания в современной школе – это обеспечение практической ориентированности предметного знания, что требует необходимости выявления тесной взаимосвязи между изучаемыми теоретическими положениями и практическим применением их в жизни, демонстрация прикладного характера естественных знаний.

Включение задач в учебный процесс позволяет обеспечить самостоятельность и активность обучающихся, сформировать прочные знания и умения, осуществлять связь обучения с жизнью, способствует профессиональной ориентации школьников.

Сегодня на уроках школьники не просто получают готовую информацию, они занимаются исследованием явлений, поиском путей решения поставленных проблем, сами

выдвигают гипотезы, аргументируют свои позиции по различным вопросам. Все это активизирует мыслительные процессы, развивает самостоятельность и креативность мышления, повышает познавательный интерес к изучаемым предметам.

Организация исследовательской деятельности обучающихся – это, прежде всего, совместная работа ученика и руководителя, которая преследует главную цель – создание необходимых условий для всестороннего развития учащихся как образованных и творческих личностей.

В ходе научно-исследовательской работы решаются следующие задачи:

- 1) учащиеся осваивают навык работы с учебной литературой;
- 2) происходит развитие способностей анализировать и обобщать результаты исследований;
- 3) развиваются способности формулировать и отстаивать собственное мнение;
- 4) развивается умение готовить доклады и приобретает навык публичных выступлений;
- 5) формируется чувство ответственности;
- 6) воспитываются чувства уверенности в себе и значимости сделанной работы;
- 7) стимулируются исследовательская деятельность и познавательный интерес.

Занятия научно-исследовательской деятельностью позволяют учащимся приобрести полезный опыт самостоятельного выбора темы работы, подготовки материала для теоретической части, освоения логики и методики научного исследования.

Экспериментальная часть работы приучает учащихся правильно фиксировать и оформлять результаты практических опытов и наблюдений, обращать внимание на детали, от которых может зависеть итоговый результат исследования.

Конечно, не корректно проводить сравнение между настоящими научными исследованиями и работами учеников школы, однако для самих обучающихся их исследования носят характер самых настоящих открытий.

Рассматривая технологию проектного обучения, мы совершенно ясно видим сущность научно-исследовательской работы – проведение исследования, по возможности подкреплённого результатами эксперимента. Учитель представляет ту или иную проблему для исследования, знает ход решения, ее особенности. Построение системы работы с такими проблемами постепенно приводит к формированию необходимых черт личности юного исследователя.

Технология проектов всегда ориентирована на самостоятельную работу обучающихся, однако эта технология отлично сочетается и с групповым подходом в обучении. Но, при любой форме организации исследований, необходимо четко знать этапы и методы проектной деятельности:

- изучение литературы и других источников информации по теме исследования;
- опрос, анкетирование;
- наблюдение, эксперимент;
- анализ;
- защита проекта.

Хочется отметить, что заключительный этап не только позволяет ребятам получить опыт выступлений на публике, но и стимулирует других детей к научно-исследовательской работе. Публичная защита и участие в конференциях предоставляет участникам возможность продемонстрировать уровень развития исследовательских компетенций, услышать рекомендации, увидеть проблемы, провести самоанализ.

Применение технологии проектного обучения открывает множество новых возможностей как для ученика, так и для учителя.

Технология проектов в своей основе направлена на формирование познавательной активности учащихся, развитие их творческого мышления, умения самостоятельно находить необходимую информацию и работать с ней, расширяет границы собственного познания.

Работа над проектом повышает активность и заинтересованность учащихся, они начинают мыслить по-новому, постепенно отходя от привычных шаблонов и стереотипов, находя новые пути решения поставленных задач. Все это несомненно оказывает большое развивающее, образовательное и воспитательное значение как во время проведения уроков, так и во внеурочное время.

Благодаря проектной технологии учитель может позволить себе применить новые подходы к содержанию, формам и методам своей деятельности, вывести на качественно новый уровень процесс обучения. Данная технология носит универсальный характер и может применяться на любых этапах обучения, с учениками любого возраста и разной степенью подготовленности, при изучении материалов с разной степенью сложности.

Проектная технология коренным образом меняет функцию обучающегося в образовательном процессе, ребенок становится не объектом, на который направлена обучающая активность учителя, а субъектом процесса обучения. Благодаря методу проектов за время обучения в школе дети не только получают знания, но и максимально развивают свои способности.

Формирование способностей невозможно вне активной, заинтересованной деятельности обучающихся, поэтому именно исследовательский метод, как никакой другой, позволяет превратить ребенка в активного субъекта совместной деятельности. Вспомним великие слова Конфуция: «Я слышу – и забываю. Я вижу – и запоминаю. Я делаю – и понимаю» [1].

Исследовательская деятельность требует определенной подготовки как обучающегося, так и педагога, а, как известно, в совместной работе успех зависит от уровня подготовленности каждого из участников. Разумеется, что основная доля ответственности ложится на руководителя работы, исполняющего в данном случае роль ведущего, более опытного участника.

Сегодня мы наблюдаем стремительные изменения во всем обществе, которые требуют от профессионала в любой области новых качеств. Прежде всего, речь идет о способности к творческому мышлению, самостоятельности в принятии решения, инициативности. Вполне закономерно, что задачи по формированию этих качеств возлагаются на образование, и в первую очередь на школу. Именно в ее стенах должны закладываться основы развития думающей, самостоятельной личности.

Исследовательский метод дает полноценные хорошо осознанные оперативные и четко используемые знания, формирует опыт творческой деятельности. В ходе выполнения исследовательской работы ребята учатся не только видеть проблему, но и самостоятельно определять задачи, а также связно излагать свои мысли, аргументированно говорить и задавать вопросы. Поэтому смело можно сказать о благоприятном влиянии технологии проектного обучения на формирование профессиональных намерений обучающихся.

#### *Список используемой литературы:*

1. Конфуций – афоризмы, цитаты, высказывания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://worldofaphorism.ru/avtory/konfucij>
2. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/proektnaja-tehnologija-obuchenija.html>
3. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение - что это? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/pahomova-n-u-proektnoe-obucenie---cto-eto>
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>
5. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
6. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика/Под ред. Е.С. Полат. – .: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 168 с. (Педагогическая мастерская).

*Солохов А.В., (Solakhau A.V.), к.ф.н., доцент  
Зновец О.П., (Znovets O.P.), студент  
Мозырский гос. педагогический университет им. И.П. Шамякина,  
Республика Беларусь, г. Мозырь,*

## **ИГРА КАК ПРИЁМ ПРОВЕРКИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ**

### **GAME AS A RECEPTION OF A HOMEWORK TEST ON LITERARY READING**

**Аннотация:** В данной статье раскрываются эффективные приёмы игровой проверки домашних заданий по литературному чтению. Автор приводит примеры игровых заданий для вовлечения в работу всех детей.

**Abstract:** This article describes the effective methods of game check homework on literary reading. The author gives examples of game tasks for involving all children in the work.

**Ключевые слова:** домашнее задание; приём; самостоятельность; игра; развитие.

**Keywords:** homework; reception; independence; game; development.

Проверка домашних заданий по литературному чтению в большинстве случаев сводится в основном к вызову нескольких человек к доске, что делает этот этап урока неинтересным и малоэффективным. Поэтому поиск наиболее эффективных приёмов работы для проверки домашних заданий является актуальной задачей методики преподавания литературного чтения в начальной школе.

Игра – один из ведущих видов деятельности для детей младшего школьного возраста. Дети, которые активно включаются в интересную игру, стремятся достигнуть лучших итогов, радуются победе. Они живут игрой. Учителю необходимо широко использовать этот вид деятельности, развивать в игре творческий потенциал каждого ученика. Использование на уроках литературного чтения игр очень радует младших школьников, помогает в той или иной степени снять ряд трудностей, связанных с запоминанием материала, вести изучение и закрепление материала на уровне эмоционального осознания, что, несомненно, способствует развитию познавательного интереса к предмету. Важно также и то, что игры способствуют обогащению словарного запаса учеников, воспитывают качества творческой личности: инициативу, настойчивость, целеустремлённость, умение находить решение в нестандартной ситуации. Работа играя, рождает творческие мысли, фантазию и вдохновение [2, с. 38].

Этап всесторонней проверки домашнего задания требует от учителя организовать контроль не только за систематичностью его выполнения каждым учеником, но и за степенью самостоятельности ученика при выполнении задания, уровнем усвоения материала при выполнении домашней работы.

В. И. Садкина предлагает «проверять домашнее задание очень ответственно, но в несерьёзной форме «Все дети любят играть, поэтому игровые моменты можно внедрить и в младших и в старших классах. Для них это будет игра, а для нас — серьёзные методические приемы, которые мы назовем несерьёзно» [4, с. 2].

Одной из самых эффективных является игра «Учитель – ученик». Она начинается с распределения ролей учащих. Один ряд (вариант) учеников объявляется «учителями», второй — «учениками». В течение 2–4 минут «ученики» отвечают домашнее задание своим «учителям». Таким образом, проверяется:

- чтение заданного текста;
- пересказ рассказа или его части;
- рассказывание стихотворных произведений наизусть и др.

«Учителя» внимательно выслушивают ответы своих «учеников», выставляют отметки на специально подготовленных карточках (листочках) и показывают их учителю. Затем

учащиеся меняются ролями. В этой части игры повторяются те же самые действия, что и на предыдущем этапе.

В качестве заключительной части игры используются:

а) образцовый ответ у доски: два-три ученика по очереди повторно отвечают домашнее задание для всего класса;

б) интеллектуальная разминка: два-три человека выходят к доске, класс задаёт им вопросы по домашнему материалу, вызванные ученики поочередно отвечают на них;

в) отзывы «учителей» об ответах «учеников»: «учитель», внимательно выслушав ответ «ученика», готовит отзыв, отмечает достоинства и недостатки ответа, дополняет и расширяет его;

г) рекомендации «учителей» своим «ученикам»: «учителя» после прослушивания «учеников» дают рекомендации по подготовке домашнего задания.

Игра «Учитель — ученик» реализуется в парной работе. При этом от урока к уроку состав пар может изменяться.

Использование игры «Учитель – ученик» на уроках литературного чтения позволяет вовлекать в работу всех детей, тем самым увеличивая плотность урока. Застенчивые, закомплексованные, малоразговорчивые ученики при проверке домашнего задания выявляют свои умения, становятся доверчивыми и раскованными. Каждый ученик учится сотрудничать с соседом по парте, высказывать своё мнение, анализировать и оценивать деятельность товарища. В игре активно формируются речевые умения, навыки чтения, слушания, рассказывания.

«Узнай, кто я» – приём, суть которого заключается в том, что ученики на уроке литературного чтения выступают от имени литературных героев. Это могут быть герои (персонажи) сказки или повести.

Учащимся предлагается перевоплотиться в литературного героя, подготовившись к этому дома. На уроке чтения при проверке домашнего задания ученик описывает «свои» поступки, чувства, размышления. Остальные ученики слушают сообщение-загадку одноклассника и угадывают имя героя (персонажа).

Учитель может также предложить ученикам карточки, приготовленные заранее, на которых написаны слова, характеризующие кого-либо из героев произведения. Учащимся нужно определить, к кому относится данная характеристика, и доказать это своими словами или строками из текста.

В качестве примера приводим рассказ Николая Носова «Федина задача», изучаемый в 3 классе белорусских школ [3, с. 11–16].

— *Как-то раз зимою я пришёл с катка. (Федя Рыбкин.)*

— *Я сделала уроки и пошла играть с подругами. (Рина — сестра Феде.)*

— *Я двадцать раз прочитал задачу. (Федя Рыбкин.)*

— *Я ушла по делам. (Федина мама.)*

— *Мною Федя пристукивал по столу. (Карандаш.)*

— *Из меня доносились звуки рояля. (Радиоприёмник.)*

— *Я очень понравилась Феде. (Песенка.)*

— *Ко мне отправился Федя, чтобы я объяснил ему задачу. (Юра Сорокин.)*

Составление подобных характеристик поможет учащимся выявить как положительные, так и отрицательные качества персонажа. Все учащиеся класса задействованы в работе, и каждый понимает ответственность за подготовку к предстоящему уроку литературного чтения.

При организации игры «Пятерочка» класс делится на группы по пять человек. Ученики отвечают домашнее задание своим товарищам по группе. Тот, кто ответит первый, становится капитаном группы. Он внимательно выслушивает ответы учеников своей группы, а потом кратко анализирует их всему классу. С точки зрения теории поэтапного формирования знаний наиболее эффективное осмысление материала учениками осуществляется тогда, когда дети выражают свои мысли вслух.

Использование игры «Пятерочка» поможет проверить домашнее задание у всех учеников класса и выявить детей с лидерскими способностями.

При проверке домашнего задания класс делится на 5 групп. В каждой группе ученики по очереди показывают свои рисунки и рассказывали о том, какой эпизод из произведения они изобразили, подтверждая сказанное чтением соответствующих строк текста. Затем рисунки прикрепляются к доске, а лидеры групп поочередно рассказывают об успехах участников группы, дают оценку их ответам, показывая рисунки и кратко комментируя, что отражено на них.

Приём «Письмо вопросов» предлагается ученикам после изучения темы или раздела, на этапах проверки усвоения и закрепления в качестве общего или индивидуального задания: ученики дома по изученной теме составляют пять-десять вопросов-заданий для своих одноклассников. На следующем уроке, на этапе проверки домашнего задания или этапе закрепления, ученики обмениваются «письмами» и за определенное время отвечают письменно на предложенные другими учениками вопросы. Затем с помощью взаимопроверки задания проверяются. В итоге выставляется отметка и тому, кто составил «письмо вопросов», и тому, кто на него отвечал.

Например, при изучении рассказа «День, прожитый не зря», изучаемого в 3 классе белорусских школ [3, с. 34–37]. В одном из таких писем-вопросов оказались следующие вопросы:

- *Что услышали друзья, когда возвращались с рыбалки? (Сильный плеск на реке.)*
- *Что возникло вскоре из воды? (Утиное крыло.)*
- *Почему утиное крыло отчаянно и бессильно плескалось? (Потому что утка запуталась в сети.)*
- *Смогли ли сразу помочь, запутавшейся утке, мальчики? (Нет.) Почему? (Возможно, у них не было с собою лодки.)*
- *Какое решение мальчики приняли после? (Спасти утку.)*
- *Легко ли было мальчикам, идти на такой поступок? (Нет.)*
- *Какие они вернулись домой? (Измученные.)*
- *Всегда ли нам легко и приятно делать добро людям? (Нет, они иногда, словно утки, щипаются взамен.)*
- *Какое золотое правило обязательно нужно знать каждому? (Как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними.)*

Этот приём позволяет за короткое время проанализировать подготовку учащихся к уроку или сделать краткий анализ общих знаний, полученных ими при изучении данного произведения.

Для проведения игры «Радуга» текст произведения делится учителем на 7 частей, которые записываются на цветные листки бумаги, соответствующие цветам радуги: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. При проверке домашнего задания класс делится на группы по 7 человек. На каждую группу готовится комплект цветных полосок с текстом стихотворения. Ученики каждой группы получают полоски цветной бумаги с частями текста — по одному на каждого - и выстраиваются в шеренгу так, чтобы у первого было начало текста, у второго и других — его последовательное продолжение. Затем каждый ученик читает свою часть произведения и дети складывают полоски бумаги так, чтобы получилась радуга. Команда, которая справилась быстрее, не нарушила порядок текста и прочитала красиво, объявляется победительницей.

Если класс небольшой, в нем может создаваться одна группа. В этом случае ученикам нужно найти начало и продолжение текста за 2 минуты.

Использование игры «Радуга» при проверке домашнего задания будет способствовать возникновению хорошего настроения на протяжении всего урока.

#### Игра «Хоккей»

При проверке домашнего задания в форме игры «Хоккей» учитель делит учеников на две команды. Команды располагаются одна напротив другой.

Правила таковы: вопрос, поставленный противниками, означает бросок в ворота. Ответ отсутствует или ответ неверный — «гол». Защитники дали правильный ответ на вопрос — «шайба отбита». Учитель считает количество пропущенных и забитых «шайб», следит за временем игры, за соблюдением правил игры, удаляет нарушителей, использует музыкальные паузы. Другие ученики выполняют роль запасных игроков.

Команды могут задать друг другу 10–15 вопросов.

Побеждает команда, получившая большее количество баллов. В случае нарушения правил учитель имеет право удалить с поля игрока или сделать замену.

Игра «Жюри» проводится с целью проверки домашнего задания и оценки ответов детей самими учащимися, избранными в состав жюри. Это 5 учеников, которые на предыдущем уроке литературного чтения получили лучшие отметки. Они располагаются за столами перед классом. Каждый из них имеет набор карточек с цифрами от 2 до 10. Вызванный ученик, не выходя к доске (так экономится время), отвечает, все внимательно слушают, задают ему несколько вопросов, выставляют отметку, а потом кто-то из состава жюри дает краткий аргументированный анализ ответа ученика. Желающих участвовать в такой игре очень много. Ученики тщательно готовятся к уроку чтения. Тот, кто получил отличную оценку, на следующем уроке выступает уже как член жюри. У детей возрастает интерес к уроку чтения, и улучшается качество чтения [1, с. 74].

Игра «Пинг-понг»

Вариант 1. При проверке домашнего задания к доске выходят два ученика и по очереди задают друг другу вопросы по домашнему заданию. Во время игры можно задействовать небольшой яркий мяч. Ученик задает вопрос и бросает мяч второму ученику. Учитель оценивает их вопросы и ответы.

Вариант 2. Одному из учеников дается задание подготовить дома Вопросы по домашнему заданию. При проверке домашнего задания он выходит к доске, бросает мяч кому-то из класса и одновременно задает ему вопрос. Ученик, который поймал мяч, отвечает, и мяч возвращается к первому ученику. Учитель оценивает качество и оригинальность вопросов и правильность ответов.

Вариант 3. Можно предложить всем ученикам подготовить дома по 2 вопроса и задать их в классе другим ученикам.

Интересным и эффективным приёмом проверки домашнего задания является «Самый внимательный». Учеников, как всегда, необходимо предупредить о форме проверки и о важности внимательного чтения произведения.

Приём имеет несколько вариантов:

1. Текст, с которым дети работали дома, записан на доске, но отдельные слова текста пропущены или закрыты листами бумаги. Учитель предлагает одному из учеников восстановить и прочитать этот текст. Правильность восстановления текста класс проверяет по учебнику и оценивает одноклассника.

2. Распечатанный на карточках текст с пропущенными словами раздаётся всем ученикам, которые письменно восстанавливают его и сдают учителю для проверки.

В качестве примера приводим басню Льва Толстого «Муравей и голубка»: *Муравей спустился к \_\_\_\_\_: захотел напиться. \_\_\_\_\_ захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла \_\_\_\_\_. Она увидела — муравей \_\_\_\_\_, и бросила ему ветку в ручей. Муравей \_\_\_\_\_ на ветку и спасся.*

*Потом \_\_\_\_\_ расставил сеть на голубку и хотел \_\_\_\_\_. Муравей подполз к охотнику и \_\_\_\_\_ его за ногу. Охотник охнул и уронил \_\_\_\_\_. Голубка вспорхнула и \_\_\_\_\_ [3, с. 48].*

Использование приёма «Самый внимательный» при проверке домашнего задания будет способствовать развитию у учащихся ответственности и зрительной памяти. А при подготовке домашнего задания ученики будут читать текст более тщательно и внимательно.

Эффективным приёмом проверки домашнего задания является «Найди ошибку», суть которого заключается в том, что учитель читает текст, в котором допускает ошибки, или



читает тексты, в котором авторские слова подменяются другими, героям приписываются чужие мысли и поступки, предлагаются неверные объяснения событий и процессов, а ученики их исправляют.

«Я буду читать текст, — говорит учитель ученикам перед чтением — а вы, услышав в тексте «чужое» слово, хлопайте в ладоши».

В качестве примера приводим басню Льва Толстого «Стрекоза и муравьи» [3, с. 47]. (Курсивом мы выделили слова, которых не было в басне, а рядом, в скобках, поместили авторские.)

*Весною (Осенью) у муравьёв подмокла пшеница: они её сушили. Сытая (Голодная) стрекоза попросила у них пшеницы (корму). Муравьи сказали:*

*— Что ж ты осенью (летом) не собрала корму?*

*Она сказала:*

*— Недосуг было: стихи (песни) читала (пела).*

*Они засмеялись и говорят:*

*— Если летом спала (играла), зимой пляши.*

Методический прием «Найди ошибку» позволит ученикам осознанно усвоить содержание текста, поднять эмоциональное настроение урока, что будет способствовать лучшему усвоению нового материала, обогащению словарного запаса учащихся, развитию внимательности к слову и критическому мышлению учащихся, возникновению ситуации успеха на уроке. Как считает В. И. Садкина, «успешные поиски ошибки, подкрепленные искренней похвалой учителя, позволят детям почувствовать себя исследователями и экспертами» [4, с. 4].

Таким образом, использование разнообразных игр при проверке домашнего задания по литературному чтению будет способствовать развитию памяти, внимания, самостоятельности младших школьников, активизации их умственной деятельности, повышению мотивации регулярно и качественно выполнять домашние задания.

Применение игры как приёма проверки домашних заданий способствует эффективному усвоению учебного материала.

#### *Список использованной литературы:*

1. Башмакова, Л.В. Проверка домашнего задания с помощью игры «Жюри» // Начальная школа. 1989. № 4. С. 74.
2. Бойнова, Н. И. Творческие игры // Начальная школа. 2005. № 10. С. 38-40.
3. Воропаева В.С., Куцанова Т.С., Стремек И.М. Литературное чтение : учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения: в 2 ч. / В.С. Воропаева, Минск : НИО, 2017. Ч. 2. 144 с.
4. Садкина, В.И. Методические приёмы для проверки домашней работы // История. Всё для учителя! 2015. № 7 (43). С. 2-11.

*Токарева В.В., (Tokareva V.V.), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ**

### **FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN OF 5 - 6 YEARS BY MEANS OF LEGOKONSTRUIROVANIYA**

**Аннотация:** проблема формирования коммуникативно-речевой активности человека, умение вести диалог, приобретает все большее значение в современной жизни. Статья

посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности дошкольников шестого года жизни. В статье представлена авторская технология развития коммуникативной компетентности посредством легоконструирования. Данная технология предназначена для педагогов дошкольного образования, которая поможет им эффективно использовать конструктор лего для развития коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

**Abstract:** the problem of the formation of communicative speech activity of a person, the ability to conduct a dialogue, is becoming increasingly important in modern life. The article is devoted to the problem of the formation of communicative competence of preschoolers of the sixth year of life. The article presents the author's technology of communicative competence development through light construction. This technology is designed for teachers of preschool education, which will help them to effectively use Lego for the development of communicative competence of children of senior preschool age.

**Ключевые слова:** речь, коммуникативная компетентность, легоконструирование, технология.

**Keywords:** speech, communicative competence, Lego design, technology.

Язык и речь в целом всегда традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как основа, благодаря, которой и происходит развитие мышления, воображения, памяти, эмоций.

«В современное время значительное место в досуге дошкольников занимают экранные средства (просмотр телевизионных программ, компьютерные игры), что снижает речевую активность детей, отрицательно влияет на формирование связной речи, навыков общения. В связи с этим возрастает важность эффективно о решения задач развития связной речи в условиях дошкольного образовательного учреждения» [3, с.1988].

Обучение родному языку дошкольников должно рассматриваться не только как освоение фонематических, лексическо-грамматических средств языка, но и как овладение коммуникативными умениями, культурой общения. «Развитие языковой способности выступает как безразличное отношение к речевому поведению говорящих людей и к самой языковой материи, как особая активность в усвоении и применении речевых средств для установления контактов с окружающими и обозначения предметов, их действий и качеств» [4, с.10].

Задача формирования предпосылок учебной деятельности предполагает, что при поступлении в школу ребёнок достигает определённого уровня развития общения, формирования коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность – способность «налаживать общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) при помощи языковых (фонетических, лексических, грамматических) и неречевых средств (мимики, жестов, поз, взглядов, предметных действий)» [2, с. 8].

Следуя требованиям установленными ФГОС ДО, в детском саду внедряют, совершенствуют педагогические технологии, обучающие средства, способные вызвать у детей потребность в общении с окружающими, умение налаживать контакты со взрослыми и со сверстниками, адекватно реагировать на происходящее вокруг, эмоционально откликаться на возникающие ситуации, то есть создать условия для полноценного речевого развития, а именно на формирование коммуникативной компетентности детей [4, с. 8].

«Педагогическая технология – рассматривается как компонент педагогической системы, способ конструирования воспитателем педагогического процесса с помощью системы средств и методов воспитания и обучения дошкольников в специально созданных для этого дидактических условиях детского сада в целях решения задач дошкольного образования» (М. В. Крулехт).

Одним из таких инновационных игровых средств является образовательный конструктор «Лего». Методика обучения лего-игре разрабатывалась в соответствии с деятельностным подходом, принятому ещё в отечественной психологии П. Я. Гальпериним, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым.

Легоконструирование легко интегрируется практически со всеми областями образовательной деятельности.

Занятия по конструированию, как и другие виды деятельности, способствуют развитию не только мелкой моторики и планирующей функции речи, но и развитию коммуникативной компетентности у дошкольников в целом. Играя в конструктор детям необходимо общаться друг с другом или со взрослыми. При этом им нужно уметь договариваться о едином содержании и плане действий; уметь помогать партнёру и самому принимать помощь, уметь выслушать и понять предложения других участников взаимодействия, и т. п.

Опираясь на работы Л. А. Дубиной и Е. В. Фешиной, нами была разработана технология по развитию коммуникативной компетентности дошкольников.

Цель технологии: развитие коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста посредством легоконструирования.

Задачи технологии: развитие коммуникативных умений и навыков, познавательных способностей, формирование положительной самооценки и укрепление межличностного взаимодействия при выполнении заданий.

Технология включает три группы занятий выделенных в зависимости от определённых видов коммуникативных умений.

Первая группа – это развитие информационно-коммуникативных умений. Для развития данной группы умений мы использовали такие формы работы, как: дидактические игры («Таинственный мешочек», «Исправь ошибку», «Сочини загадку», «Запомни и повтори»); НОД; проектная и исследовательская деятельность.

Задачи, поставленные для достижения результатов:

– Образовательные: создать условия для развития таких информационно-коммуникативных умений, как умение обмениваться информацией (а именно, рассказать о том, что и как надо делать, поделиться своим замыслом, предложить план будущей работы, выслушать и понять предложения других участников взаимодействия); упражнять в конструирование построек, формировать умения детей связно, выразительно рассказывать о своих постройках.

– Развивающие: развивать произвольное внимание, мыслительные операции анализ, синтез, сравнение. Развивать связную речь детей, активный словарный запас, память, творческое воображение, умение работать в паре, в группе, в коллективе. Развивать мелкую моторику рук, интерес к конструированию.

– Воспитательные: воспитывать желание работать с конструктором; доброжелательные взаимоотношения между сверстниками в процессе коллективного решения познавательной задачи, формировать умение договариваться, помогать друг другу, воспитывать внимательное отношение к окружающим, терпеливость, сосредоточенность.

Методы работы: беседа, рассказывание, рассматривание схем, картинок, игрушек, инсценирование, упражнения, моделирование, творческие задания, рассказывание, дидактические игры и упражнения.

Приёмы: указание, напоминание, показ педагога, уточнение педагога и речевой образец педагога, объяснения, указания, показ иллюстративного материала.

Вторая группа – развитие регуляционно-коммуникативных качеств.

Формы работы: дидактические игры: «Найди пару», «Назови и построй», «Придумай сказку (историю)», «Подбери слова», «Задай вопрос», «Закончи предложения», сюжетно-ролевые игры: «Тоннель и мост», «Зоопарк». «Магазин», «Кафе», «Сафари», «Цирк» и др.

Задачи:

– Образовательные: создать условия для развития умений придумывать сказку (историю) с опорой на собственные постройки. Формировать творческо - конструктивные способности дошкольников. Побуждение к использованию легоконструирования, а также использование образов и сюжетов художественных произведений в играх (из сказок и рассказов, фильмов и мультфильмов);

– Развивающие: развивать активный словарный запас детей, воображение, творческую активность, самостоятельную мыслительную деятельность, мелкую моторику рук, интерес к конструированию; самостоятельно определять правила, импровизировать во время игры, развивать компоненты регуляционно – коммуникативных умений: умения договориться о едином содержании и плане действий, о развитии сюжета игры, распределение ролей, умения помогать партнёру и самому принимать помощь.

– Воспитательная: воспитывать нравственно – эстетические качества, дружелюбие, чувство товарищества, отзывчивость, чуткость, уважение ко мнению партнёров, воспитывать самостоятельность, умение понимать учебную задачу, согласовывать свои действия с партнерами по игре.

Методы: беседа, рассказывание, рассматривание схем, картинок, игрушек, упражнения, моделирование, творческие задания, рассказывание.

Приёмы: уточнение педагога и речевой образец педагога, объяснения, указания, показ иллюстративного материала

Третья группа – развитие аффективно- коммуникативных умений.

Формы работы: игры-театрализации (инсценировка различных сказок: «Теремок», «Колобок», «Репка» и др.) Досуги: «Прогулка в страну Лего-человечков», «В гостях у Легоши», «Путешествие в Легоград»

Задачи:

– Образовательные: создать условия для развития умений инсценировать сказки, для развития умений делать постройки собственного персонажа или декораций; для приобщения детей к различным видам искусства: музыке, танцу, театру, живописи и др. Создание положительной мотивации к активному познанию окружающей действительности; формировать потребность к творчеству.

– Развивающие: развивать аффективно – коммуникативные умения: умение понимать партнёра по общению, умение понимать настроение, эмоции партнёра (персонажа), умение проявлять чуткость, сопереживание по отношению к другим. Развивать такие регуляционно – коммуникативные умения, как умения договариваться о едином содержании и плане действий: – о развитии сюжета сказки (истории), распределении ролей, использовании атрибутов. Развивать творческое воображение, связную речь, мышление, фантазию. Развивать зрительное, слуховое внимание, память, наблюдательность, образное мышление, фантазию, воображение, мелкую моторику рук, конструкторские навыки;

– Воспитательные: воспитывать интерес к сценическому искусству, к конструированию воспитывать нравственно-этические качества.

Методы: творческие задания, игры, беседы, чтение стихотворений, драматизация, инсценировка, рассказывание, рассматривание картин, игрушек, фотографий, пение песен, соревновательный метод.

Приёмы: указания, объяснения, вопросы, подсказки, оценка детской речи.

Таким образом, легоконструирование – это не только вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности, но и средство для развития коммуникативной компетентности дошкольников. Диапазон использования Лего конструктора очень широк. Включая его в разные формы работы по развитию речи, педагог может достигнуть высоких результатов в развитии коммуникативных умений и навыков.

Одно из проявлений коммуникативной компетентности – умение работать в паре, группе сверстников; умение договориться о планируемой постройке, а также, как итог – умения рассказать о том, что построили и для чего. Работа с Лего не может существовать без речевой деятельности. И, как следствие, всегда предполагает коммуникативную деятельность дошкольников практически на всех этапах игры с Лего

#### *Список использованной литературы:*

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

2. Арушанова А.Г. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. – 2005. – №10. – С. 26– 33.
3. Левшина Н.И., Градусова Л.В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-9. С. 1988-1992.
4. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. №3 (108). С. 10-12.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – изд. Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

*Уржумова А.С., (Urzhumova. A.S.), студент,  
Галичина А.В., (Galichina A.V.), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНТРОПОМОРФНОГО РОБОТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

### THE USE OF ANTHROPOMORPHIC ROBOT IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**Аннотация:** В данной статье описывается познавательное занятие для детей старшего дошкольного возраста. При его разработке использовалась развивающая предметно-пространственная среда и антропоморфный робот. Авторы представляют план занятия, его содержание и описывают организацию развивающей предметно-пространственной среды для проведения этого занятия.

**Abstract:** This article describes the cognitive activities for children of preschool age. In its development, the developing object-spatial environment and anthropomorphic robot were used. The authors present the lesson plan, its content and describe in detail the organization of the developing subject-spatial environment for this lesson.

**Ключевые слова:** познавательное развитие, развивающая предметно-пространственная среда, антропоморфный робот, старшие дошкольники.

**Keywords:** cognitive development, developing the subject-spatial environment, anthropomorphic robot, older preschoolers.

Современное образование на данный момент требует внедрения инновационных технологий в свою систему. Особое значение предается дошкольному образованию, ведь именно в этот период закладываются все фундаментальные компоненты становления личности ребенка. Идет процесс модернизации дошкольного образования [2].

Формирование мотивации и инициативы, а также творческой, познавательной деятельности – главные задачи, которые ставит перед педагогами федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Эти задачи, в первую очередь, требуют создание особых условий в обучении, в связи с этим огромное значение отводится внедрению в работу педагогов игр с автоматизированным роботом.

Актуальность внедрения подобных игр значима, так как:

- является превосходным средством для интеллектуального развития дошкольников [3];
- позволяет детям проявлять инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении и др. [3];
- объединяют игру с исследовательской деятельностью, предоставляют ребенку возможность решать проблемные ситуации [4].

Занятия с роботом дополняют, развивают, вносят разнообразие и новизну в познавательную и игровую деятельность детей. С одной стороны, ребенок увлечен творческо-познавательной игрой, с другой, применение новой формы игры, способствует всестороннему развитию в соответствии с ФГОС ДО [1].

Показателем качества дошкольного образования является развивающая предметно-пространственная среда, созданная в соответствии с ФГОС ДО [1]. Проблеме построения развивающей предметно-пространственной среды уделялось достаточно много внимания, выделены требования, определены зоны, необходимые для организации педагогического процесса. Среда, в которой находится ребёнок, во многом определяет темпы и характер его развития и поэтому рассматривается многими педагогами, психологами и дизайнерами как фактор развития личности. Развивающая предметно-пространственная среда в ДОО должна обеспечивать возможность развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его склонностей, интересов, уровня активности. Педагог, организуя предметно-пространственную среду, должен учитывать аспекты, которые способствуют становлению базовых характеристик личности каждого ребенка, его познавательных способностей [5].

Работая над созданием модели среды для занятия по познавательному развитию в группе «Робот Степа спешит на помощь другу», мы учитывали потребность в развитии детей. Участники занятия должны не только получить знания по основным направлениям формирования элементарных представлений, но и познакомиться с роботом. Среда для робота Степы, спроектирована с учетом навыков робота. Познавательное занятие и квест-маршрут организованы таким образом, что робот на 3, 6, 8, 10 и 15 шагах попадает в ловушки. Чтобы маршрут робота продолжился, дети должны ответить на дополнительные вопросы. Робот Степа выполняет кувырки, проводит зарядку, приседает и боксирует – а дети знакомятся с возможностями робота.

Далее рассмотрим конспект занятия по познавательному развитию для детей старшего дошкольного возраста: «Робот Степа спешит на помощь другу».

Цель данного занятия - систематизировать и углубить знания детей по основным направлениям формирования элементарных математических представлений: ориентировка во времени, количество и счет, величина, форма

Задачи: 1. Совершенствовать знания пространственных отношений. 2. Создать условия для развития логического мышления, сообразительности, внимания. 3. Способствовать формированию мыслительных операций, развитию речи, умению отвечать полным распространенным предложением.

Оборудование: антропоморфный робот Стёпа, друг Стёпы (любая игрушка) Петя (любое имя), карта, письмо Кощея, ноутбук, мультимедийное оборудование, фотоаппарат, вырезанные из цветной бумаги или картона вспомогательный материал (лава, деревья, разрушенный мост).

Время: 25-30 минут.

Место: групповая комната.

Количество детей: подгруппа (8-10 человек).

Ход занятия:

Вводная часть:

Воспитатель: Здравствуйте, ребята. Сегодня у нас с вами будет необычное занятие. Когда я к вам шла, то встретила своего старого друга Стёпу. Он был очень грустный, потому что с его другом петушком Петей случилась беда. Страшный Кощей забрал его в своё царство, и прислал письмо, написав, где он его держат. Если Стёпа хочет помочь Пете, то ему надо пройти испытания. Добраться до Пети не так-то легко, и Стёпа не знает, что теперь делать. Тогда я рассказала Стёпе о вас, что вы отзывчивые, умные, смелые и добрые ребята. И возможно, вы сможете помочь Стёпе спасти Петю. Поможем Стёпе?

Дети: Да.

Воспитатель: Хорошо. Сейчас я приглашу Стёпу к нам в группу, и вы с ним познакомитесь. (Открывается дверь, и в группу заходит робот Стёпа. Сюрпризный момент для детей. Робот сам идёт к ним).

Основная часть:

Воспитатель: Ребята, а вот и карта, по которой мы сможем добраться до петушка Пети. Путь наш будет непрост. Чтобы добраться до Пети, нам надо будет выполнять задания, чтобы преодолеть препятствия. Вы готовы к нашему путешествию? (Ответы детей).

Воспитатель: Хорошо, тогда начинаем. Чтобы отправиться в путь, мы должны ответить на вопрос. Посмотрим, что нам написал Кощей. Послушайте, какой интересный вопрос.

1-ое задание: Как лучше и быстрее сорвать арбуз с дерева?

Принимаются разные варианты ответов детей, пока не появится верный. Правильный ответ: арбуз не растёт на деревьях. (Показать картинку арбуза). Стёпа делает несколько шагов по намеченной траектории.

Воспитатель: Молодцы, ребята. Вы справились с первым заданием, но впереди у нас ещё долгая дорога. Посмотрим, какое следующее у нас с вами задание.

2-ое задание: Игра «Летает-не летает».

Цель: формирование внимания, развитие умения выделять главные, существенные признаки предметов.

Описание: Детям предлагается отвечать на вопросы и выполнять движения в соответствии со словами взрослого.

Инструкция: Внимание! Сейчас мы выясним, кто (что) может летать, а кто (что) не может. Я буду спрашивать, а вы сразу отвечайте. Если назову что-нибудь или кого-либо, способного летать, например: стрекозу, отвечайте: «Летает» — и показывайте, как она это делает, — разведите руки в стороны, как крылья. Если я вас спрошу: «Поросенок летает?», молчите и не поднимайте руки.

Список: орел, змея, диван, бабочка, жук, стул, баран, ласточка, самолет, дерево, чайка, дом, воробей, муравей, комар, лодка, утюг, муха, стол, собака.

Если большинство ребят выполняет задание правильно, то робот делает несколько шагов вперёд.

Воспитатель: Молодцы, ребята. Вы отлично справились с заданием. Интересно, какие ещё нас ждут испытания. Давайте продолжим наш путь. (Зачитывается третье задание: математическая загадка).

3-е задание: Слушайте, ребята, внимательно! Отгадайте загадку: На четырех ногах стою, ходить же вовсе не могу? (Стол.)

Если дети правильно отгадывают загадку, робот поворачивается налево и делает шаг в правильном направлении.

4-ое задание: Ребята, а здесь у меня несколько картинок. Посмотрите на экран. (На экране изображения автомобиля, фургона, самолёта и грузовика). Ребята, что здесь лишнее?

Стёпа делает шаг и попадает в ловушку.

5-ое задание: О нет, ребята, Стёпа попал в ловушку. Смотри, он стоит на воде. Нам срочно надо вернуться на сушу, иначе Стёпе станет плохо. В письме сказано, что нам нужно перечислить виды спорта и показать их. Как вы думаете ребята, мы справимся? (Ответы) Хорошо, давайте попробуем.

Если дети перечисляют и показывают вид спорта правильно, то Стёпа разворачивается и возвращается на одну клеточку назад.

Воспитатель: Молодцы, ребята. Мы быстро справились с заданием. Пора нам продолжить наш путь.

6-ое задание: У Миши три тележки разного цвета: красная, желтая и синяя. Еще у Миши три игрушки: неваляшка, пирамидка и юла. В красной тележке он повезет не юлу и не пирамидку. В желтой — не юлу и не неваляшку. Что повезет Миша в каждой из тележек?

Если дети отвечают правильно, Стёпа поворачивает налево и делает шаг в правильном направлении.

7-ое задание: Воспитатель: Ребята, послушайте загадку. Рядышком двое стоят, направо – налево глядят. Только друг другу совсем им не видно, это, должно быть, им очень обидно (глаза.) (Ответы детей).

8-ое задание: Воспитатель: Ребят, мы в тупике, надо выбираться, а чтобы это сделать, надо помочь малышам найти своих мам. Тогда они помогут нам вернуться. Поможем?

Воспитатель: Молодцы, ребята, вы помогли малышам найти своих мам, и теперь мы преодолели половину пути. Ребята, посмотрите, здесь написано, чтобы продолжить путь, Стёпа должен сделать кувырок. Но чтобы сделать такое сложное задание, Стёпе надо размяться. Давайте разомнёмся вместе с ним, заодно и отдохнём.

Физкультминутка с роботом Стёпой:

Воспитатель: Ребята, Стёпа будет вам показывать движения, а мы будем выполнять движения вместе с ним. Готовы?

1. Шаг вправо и влево с приставлением ноги.
2. Поднятие – опускание рук вверх – вниз вдоль туловища.
3. Приседание с поднятием рук вверх вдоль туловища с возвращением.
4. Приседание с поднятием рук вверх вдоль туловища с возвращением.
5. Шаг влево, поднятие рук на уровне плеч, шаг вправо, влево, возвращение.
6. Ласточка на правой ноге, руки поднимаются вверх, взмахи руками, возвращение.
7. Робот боксирует
8. Резкий выпад правой ногой назад с приседанием на левую, руки левая вперед, правая - назад на уровне плеч с возвращением стоя - резкий выпад левой ногой назад с приседанием на правую, руки правая – вперед, левая – назад на уровне плеч с возвращением стоя.

9. Стёпа делает сам, чтобы выполнить задание. Приседание, расширение ног, кувырок через голову, расширение рук, возвращение в стойку

Воспитатель: Стёпа отдохнул и полон сил продолжить наш путь. А вы ребята готовы продолжить наше путешествие? Осталось совсем немного, и мы сможем найти Петю. (Заслушиваются ответы детей)

Воспитатель: Замечательно, тогда поехали. Посмотрим, какое следующее задание предстоит нам выполнить. Будьте внимательны ребята.

9-ое задание: В море плавало 9 пароходов. 2 парохода пристали к пристани. Сколько пароходов в море? (9 пароходов.)

Если дети правильно отгадывают загадку, то робот делает шаги в правильном направлении.

10-ое задание: Очень хорошо, ребята, послушайте следующую загадку.

Ёжик по лесу шёл, на обед грибы нашёл: два под березой, один у осины. Сколько их будет в плетеной корзине? (Три) Когда дети правильно отгадывают загадку, Стёпа делает шаг и попадает в ловушку. Встаёт на поле лавы.

11-ое задание: Ребята, это задание надо выполнить быстро, иначе Стёпа не сможет выбраться из лавы. Ребята, а вы любите читать или слушать сказки? (Ответы) Скажите, а какая из перечисленных сказок про дружбу? (Сказки: «Живая шляпа» Н.Носов, «Иван-царевич и серый волк» Л.Толстой, «Три медведя» Л.Толстой, «Лиса и волк» русская народная). (После правильного ответа Стёпа разворачивается и возвращается).

Воспитатель: Какие вы молодцы ребята, правильно угадали. Но давайте поторопимся. Послушайте какой интересный вопрос.

12-ое задание: Из какой посуды нельзя ничего съесть? (Из пустой) (После правильного ответа Стёпа поворачивает налево и делает шаг в правильном направлении).

Воспитатель: Вы правы, из пустой посуды нельзя ничего съесть, потому что там ничего нет. Хорошо, продолжим наш нелёгкий путь. Осталось совсем немного.

13-ое задание: У животного 2 правые ноги, 2 левые ноги, 2 ноги спереди, 2 сзади. Сколько ног у животного? (4 ноги)

Если дети не справляются с данным заданием, то предлагается картинка животного, и вместе с детьми посчитать сколько ног у животного. После ответа Стёпа поворачивается и делает ещё один шаг.



Пианино (две клавиши): Воспитатель: Ребята, посмотрите, мы совсем близко. Осталось только преодолеть музыкальную преграду с загадками. Сначала нужно назвать качества настоящего друга. Какой он? (Дети перечисляют качества. После чего Стёпа делает шаг на первую клавишу. Включается музыка). Молодцы. А теперь ребята, скажите, что можно делать вместе с лучшим другом? (После ответов Стёпа переходит на другую клавишу).

Стёпа добирается до темницы, где Кощей держит Петю. Темница не простая, у неё 6 замков. Чтобы их открыть, надо сыграть в игру.

Воспитатель: Ребята, вот мы и добрались до Пети. Но посмотрите сколько замков висит на его темнице. Целых шесть! Чтобы открыть их, надо сыграть в одну игру.

14-ое задание: Игра «Сравни»

Цель: развивать умение сравнивать предметы между собой, находить сходства и различия.

Инструкция: педагог предлагает детям найти сходства и различия между предметами. Для сравнения предлагаются пары слов (картинок):

Муха и бабочка;

Стол и стулья;

Книга и тетрадь;

Вода и молоко;

Топор и молоток;

Рояль и скрипка.

Описание: Ребята, скажите, вы видели муху? А бабочку? Похожи муха и бабочка или нет? Чем они похожи? А чем отличаются друг от друга? И т.д.

Сравнив первые два предмета, открывается первый замок, и также происходит с остальными парами слов.

Воспитатель: Ребята, какие вы молодцы. Вы освободили Петю из темницы. Стёпа так рад видеть его, что начал танцевать.

Использовать сложные движения робота.

Приседание, руки вверх, кувырок через голову левым боком, возвращение в стойку. Приседание, руки вверх, кувырок через голову правым боком, возвращение в стойку

Заключительная часть:

Воспитатель: Ребята, вам понравилось наше сегодняшнее занятие? Что вам больше всего запомнилось? А кто-нибудь хочет сфотографироваться со Стёпой на память?

Таким образом, нами был представлен конспект познавательного занятия для детей старшего дошкольного возраста. Применение такого занятия на практике дополнит и разнообразит познавательную и игровую деятельность детей.

#### *Список использованной литературы:*

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Робототехника в современном ДООУ - первый шаг в приобщении дошкольника к техническому творчеству [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/01/24/robototekhnika-v-sovremennom-dou-pervyyu-shag-v-priobshchenii> (дата обращения: 10.04.2019).
3. Степанова Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность: программированные упражнения для дошкольников // Мир детства и образование : сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 50-летию факультета дошкольного образования. Магнитогорск :МаГУ, 2013. С. 333-337.

4. Филиппов, С.А. Робототехника для детей и родителей / С. А. Филиппов – 3 изд. испр. и дополн. – СПб
5. Rashchikulina E.N., Stepanova N.A., Tuguleva G.V., Ilyina G.V. Students' Training for the Realization of the Principle of Continuity in the Development of Children's Cognitive Abilities // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Т. 9. № 37. P. 102-174.

*Юревич С.Н., (Jurevich S.N.), к.п.н., доцент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Арслангалина В.А., (Arslangalina V.A.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

### **FEATURES OF THE CULTURE OF SAFETY IN PRE-SCHOOL AGE**

**Аннотация:** В статье 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) указывается, что работа педагогических работников заключается в формировании у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. Авторы статьи, исследуя различные трактовки терминов «безопасность» и «культура», в итоге уточняют понятие «культура безопасности жизнедеятельности», выявляют компоненты данного понятия и особенности проявления в старшем дошкольном возрасте.

**Abstract:** Article 48 of the Federal law "on education in the Russian Federation" (2012) stipulates that the work of pedagogical workers consists in forming a healthy and safe way of life for the students. The authors of the article, examining various interpretations of the terms "safety" and "culture", in the end clarify the concept "culture of safety of Life", identify the components of the concept and features of manifestation in the senior preschool age.

**Ключевые слова:** культура, безопасность, культура безопасности жизнедеятельности дошкольников.

**Keywords:** culture, safety, culture of safety of life of preschool children.

В современном мире в условиях активного развития техники и транспорта, обостряются различные виды угроз, представляющие большую опасность для жизни каждого на Земле. Так, ежегодно в результате дорожно-транспортных происшествий, производственного травматизма и различных заболеваний, от влияния неблагоприятной окружающей среды и других проблем, погибают огромное количество жизней. Отмечается и рост детского травматизма, причины которого самые различные: отсутствие знаний о правилах поведения на дорогах, возрастные особенности и врожденные черты характера, незрелость нервной системы, неумение правильно оценивать происходящее вокруг, повышенная двигательная активность, а зачастую и подражание взрослому, который повел себя неправильно в той или иной жизненной ситуации. Множество проблем или потерь связано с низкой культурой поведения общества, низким уровнем ответственности, самостоятельности, дисциплины. Все сказанное актуализирует проблему формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека.

Прежде чем говорить о культуре безопасности жизнедеятельности, нужно выяснить значение понятий «культура» и «безопасность».

Понятие «безопасность» можно понимать как систему мер по защите от опасностей, как возможность управления опасностями, умение предупреждать и предотвращать опасные ситуации. Безопасность является необходимым условием для дальнейшего развития общества, цивилизации и государства в целом.

Безопасность понимается как отсутствие угроз жизни и здоровью ребенка в быту, на улице, на игровой площадке, при взаимодействии с природными объектами и явлениями, т.е. как физическая безопасность. Другими словами, безопасность трактуется исследователями как базовая потребность ребенка и свойство окружающей среды, как необходимое условие его развития и позитивной социализации (Л.Л. Тимофеева).

Ученые обращают внимание не только на создание условий физической безопасности, но также важность создания условий, связанных с психологической безопасностью ребенка. Под психологической безопасностью ребенка понимается состояние, когда обеспечено успешное психическое развитие ребенка и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы его психическому здоровью.

Идею о роли безопасности в социализации ребенка развивал А. Маслоу в своей работе «На подступах к психологии бытия». Ученый подчеркивал, что ребенок «стремится к тому, чтобы жить в безопасном, стабильном, организованном, предсказуемом мире, в мире, где действуют раз и навсегда установленные правила и порядки, где исключены опасные неожиданности, беспорядок и хаос, где у него есть сильные родители, защитники, оберегающие его от опасности» [3, с.6].

По мнению А. Маслоу, ребенок все время выбирает между безопасностью (тем, что ему хорошо знакомо, не требует освоения новых действий, экспериментирования, где он чувствует себя уверенно, комфортно) и развитием (удовлетворением любопытства, интереса, новой потребности, знакомством с неизведанным). При этом «интересы безопасности доминируют над интересами развития... В принципе, только ребенок, который чувствует себя в безопасности, "осмеливается" развиваться в здоровом направлении» [3, с. 8]. Данное положение может быть рассмотрено как принцип воспитания культуры безопасности, поскольку исключает ситуацию навязывания ребенку «развивающих воздействий», так как только сам ребенок знает (чувствует), когда он может без ущерба для ощущения безопасности сделать следующий шаг.

Для уточнения понятия «культура безопасности» следует обратиться к исследованиям в области культурологического подхода. Этой проблеме посвящены работы В.С. Библера, К.Ю. Богачева, Г.И. Гайсиной, В.В. Гуры, М.С. Кагана, Н.Б. Крыловой, Г.И. Ловецкого, Э.С. Маркаряна, Ф.И. Собянина и др. Понятие «культура», будучи категорией многих наук, насчитывает свыше пятисот определений и определяется через такие термины как «культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и др.» (Н.Б. Крылова). Традиционно культура трактуется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень его развития (философский словарь), как «спрессованный опыт тысячелетий» (В.А. Сластенин), как «воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества» (Н.С. Розов).

Образование выступает общепринятым инструментом трансляции культуры. Основным принципом образования является принцип культуросообразности - ориентации на «всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова» (А. Дистервег). Задача всякого образования – превращение природного человека в культурного. Воспитание сегодня трактуется как «целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда внешнее (объективное) становится содержанием внутреннего (субъективного), то есть переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях, поведении, чувствах» [1, с. 76].

В педагогике под культурной личностью понимается воспитание у детей таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень самосознания, самостоятельность, самодисциплина, независимость суждений, сочетаемая с уважением к мнению других людей, способность к ориентировке в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки. Так, Е.В. Бондаревская в качестве ведущей цели

современного воспитания, рассматривает «человека культуры» [2, с. 20]. Под данным термином она понимает такой тип личности, составляющим которого являются субъектные свойства, определяющие меру её свободы, гуманности, духовности и жизнотворчества. Цель воспитания человека культуры, по мнению Е.В. Бондаревской, также включает в себя и его практическую подготовку к жизни в определённом культурном пространстве [2, с. 22].

Культура обеспечивает человека образцами и средствами решения личностных задач, регулирующих индивидуальное и социальное поведение, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач в процессе деятельности [6, с. 55]. Присутствующая в культуре система ценностей выступает определённым нравственным потенциалом личности, даёт человеку - носителю культуры - прочное основание для выбора той или иной модели поведения. Ведь именно нравственное начало, право выбора и ответственность за выбор – это и есть те критерии, по которым человек отличается от всех других живых существ и позиционирует себя как представителя традиционной культуры [6, с. 57].

Человек культуры определяется как личность, обладающая не только системой знаний, адекватной научной картине мира, но и определённой системой ценностных отношений и ориентаций, самостоятельностью во мнениях и поступках, способная к выбору в соответствующих ситуациях моделей культурного поведения.

Культура безопасности жизнедеятельности – сложное интегративное социально-нравственное качество личности, представленное совокупностью социальных норм, ценностей, убеждений и взглядов, обеспечивающих сохранение жизни и здоровья человека. В настоящее время понятие «культура безопасности» применима относительно к каждому отдельному человеку и обществу в целом, так как от ценностных установок людей, от личностных и профессиональных качеств, мотивов их поведения, от уверенности в действенности проводимых работ зависит эффективность мероприятий по обеспечению безопасной жизнедеятельности.

Структурными компонентами культуры безопасности жизнедеятельности выступают: культура безопасности в области гражданской защиты, культура транспортной безопасности, культура безопасности в области экологии и природопользования, здоровый образ жизни и культура безопасности в быту, культура безопасности в области энергетики, культура безопасности труда, культура информационной безопасности и другие.

Число компонентов культуры безопасности жизнедеятельности может изменяться. Например, примерно меньше века назад в нашей стране о культуре информационной безопасности не говорил никто. Сейчас эта составляющая стала интересной по причине того, что у каждого есть возможность попасть в интернет и находить множество информации по разным интересующим вопросам, в том числе, в области безопасности жизнедеятельности. Вместе с тем нужно учитывать и то, что виртуальный мир позволяет не только получать знания, но и иметь доступ к негативной информации.

Начинать формировать культуру безопасности следует в семье, в детском саду, далее в школе. Обеспечение культуры безопасности будет зависеть от самого раннего привития ценностных установок, от умения формировать знания, способности и умения по вопросам безопасного поведения [5].

Старший дошкольный возраст является достаточно благоприятным для формирования у детей культуры безопасности жизнедеятельности, так как в этом возрасте легче сформировать мотивы, побуждающие дошкольников к соблюдению норм и правил безопасного поведения, а это, в свою очередь, является основой для формирования самостоятельного безопасного стиля жизнедеятельности. Правила безопасного поведения, как фундаментальная мотивационная установка человека (Т. Парсонс), усваиваются с помощью таких механизмов социализации как подражание, идентификация, эмпатия.

Правила безопасного поведения трактуются сегодня как «жизнеопределяющие, осознанно воспринимаемые человеком, обеспечивающие согласованное существование с самим собой, в социальной среде» (И.И. Степанов). Правила безопасного поведения

выступают основой, механизмом позитивной социализации дошкольников (Н.С. Ежкова, Л.В. Коломийченко, Т.В. Костяк, С.Н. Кошман, Е.Т. Логинова, А.С. Саблева, А.Н. Салахбекова, М.Р. Тер-Минасян, А.А. Толмачева, Т.В. Шинина, Н.Ф. Яковлева). Позитивная социализация как результат реализации основной образовательной программы дошкольного образования в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования связана со следующими характеристиками ребенка 7-8 лет: «ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты» [4].

Дошкольный возраст вполне сенситивен для усвоения правил безопасного поведения. Эти правила усваиваются в процессе целенаправленного воспитания (в семье или образовательных организациях), а также стихийно, под воздействием на ребенка самых различных факторов. Эффективность их усвоения зависит, с одной стороны, от того, какие ценности, нормы, модели поведения предпочитают в данном сообществе, с другой стороны, - они производны от внутренней активности индивида, его природных задатков, от разнообразия и широты систем взаимодействия с окружающим миром.

Взрослым следует обеспечить не только физическую и психическую безопасность дошкольников, но целенаправленно и последовательно демонстрировать детям образцы безопасного поведения в различных ситуациях, предъявлять обоснованную систему запретов, которая, со временем, должна перейти в зону совместной деятельности взрослого и ребенка, а затем – в самостоятельную зону действий дошкольника (под контролем взрослых).

Результатом усвоения правил безопасного поведения становятся такие социально-ценные качества, как ответственность, самостоятельность, дисциплинированность, опыт безопасного поведения, доверие к окружающему миру. Под влиянием правил безопасного поведения формируются различные умения: умение выделять существенное в явлениях окружающей действительности, видеть сходное и отличное, рассуждать, находить причины, делать выводы; умение осознавать последствия своих поступков, предвидеть результаты своей деятельности; умение планировать и осуществлять контроль поведения. Это естественный путь, способствующий развитию самосознания и произвольного поведения, когда появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами.

Таким образом, для того, чтобы правила безопасности перешли и закрепились в повседневной жизнедеятельности ребенка, мало знать закономерности развития опасных ситуаций и их прогнозы, законы и нормы по соблюдению правил безопасности, главное – это становление опыта безопасного поведения. Задача педагогов и родителей состоит не только в формировании представлений о безопасном поведении, но и в подготовке детей к полноценной жизни, к самосохранению, в формировании ценностных ориентаций в отношении жизни и здоровья, в развитии навыков и умений безопасно действовать. Все это и составляют суть понятия «культура безопасности жизнедеятельности дошкольника», выступающей базовым качеством позитивной социализации дошкольников.

#### *Список использованной литературы:*

1. Аракелян, О.В. Поликультурное образование: сущность и содержание / О.В. Аракелян. – М., 2001. – 148 с.
2. Бондаревская, Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания / Е.В. Бондаревская // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. трудов. - Волгоград, 2004. – С. 18-27.
3. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия / Пер. с англ. О. Чистякова; под ред. В. Данченко. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 2013. 25 ноября.
5. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of pre school education quality: is it a problem or an opportunity? // Man in India. 2017. Т. 97. № 5. С. 171-185.
6. Юревич, С.Н. Методологические основания духовно-нравственного воспитания дошкольников /С.Н. Юревич. - В книге: Психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования /под ред. О.В. Гневэк. Уфа, 2015. С. 46-70.

*Юревич С.Н., (Yurevich S. N.), к.п.н., доцент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Магасумова Э.У., (Magasumova E. U.), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

### **СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

### **SUBJECTIVE-ACTIVITY APPROACH AS A BASIS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN**

**Аннотация:** В статье представлен анализ методологических оснований для определения сущности, структуры и развития такого личностного качества дошкольников как социальная активность. Рассмотрены основные положения гуманитарного, субъектного и деятельностного подходов в исследовании названной проблемы. Доказана обоснованность использования субъектно-деятельностного подхода к решению проблемы развития социальной активности старших дошкольников. Представлена структура социальной активности, которая включает в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой, эмоционально-ценностный, деятельностный и рефлексивный.

**Abstract:** The article presents the analysis of methodological grounds for determining the essence, structure and development of such personal quality of preschool children as social activity. Examines the main provisions of the Humanities, and subject-activity approaches in the study of the problem. The validity of the use of subject-activity approach to solving the problem of development of social activity of older preschoolers is proved. The structure of social activity, which includes the following components: motivational-target, emotional-value, activity and reflexive.

**Ключевые слова:** активность, социальная активность, субъектность, субъектно-деятельностный подход, старший дошкольник.

**Keywords:** activity, social activity, subjectivity, subject-activity approach, senior preschooler.

Социализирующая природа воспитания проявляется не только в овладении ребенком знаниями, представлениями, суждениями, оценками, но, прежде всего, в изменении способов собственного существования, когда сутью социальной жизни ребенка становятся не сами по себе воздействия окружающей среды и адаптация к ним, а первые опыты сотрудничества со взрослыми и сверстниками, обеспечивающие первичную социализацию дошкольников и бесценный социальный опыт.

Совместная со взрослыми и сверстниками практическая деятельность и общение служит основой для формирования положительных поступков, развития доброжелательных

отношений, взаимопомощи, сочувствия у детей друг к другу, что является необходимой базой для развития основ социальной активности. При этом важно, что коллективная деятельность, как в свободной, так и в организованной форме, во всех сферах деятельности дошкольника расценивается большинством из них как эмоционально привлекательная, полезная и предпочитаемая. Однако проблема социальной активности, ее проявлений и динамики развития в дошкольном возрасте изучена недостаточно.

В дошкольной педагогике проблема развития социальной активности детей решается с позиций различных методологических подходов: гуманитарного, социокультурного, субъектного, деятельностного и других.

Так, суть гуманитарного подхода (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт, О.В. Солнцева и др.) проявляется «в принятии идеи о том, что ребенок развивается, накапливая социокультурный опыт, социокультурные впечатления и одновременно активно преобразуя культуру, внося в нее элементы своей субкультуры, становится субъектом разных видов детской деятельности (игровой, трудовой, художественной)» [1, с. 24].

Социокультурный подход акцентирует внимание исследователей на социокультурной сфере – «области жизнедеятельности общества, в которой культура, созданная усилиями профессионалов, становится достоянием всех его членов. Здесь явно обозначена цель – культурное развитие как достояние индивида, и контекст, в формате которого цель становится достижимой – жизнедеятельность общества [4, с. 118]».

Е.В. Коротаяева определяет социокультурную среду как «социально обусловленное окружение ребенка, побуждающее его активно включаться в постижение и освоение культурного наследия, связей, традиций, а также регулирующих жизнедеятельность общественных норм и установок» [4, с. 118].

По мнению автора, первичная социализация, связанная с начальным усвоением основ жизненного опыта, социальных взаимодействий, культурных контактов, составляет основу цивилизованной жизни. Не случайно в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одного из ведущих принципов обозначена необходимость «приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства». И, соответственно, к задачам стандарта отнесено «формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей» [6].

Субъектный подход уточняет понятие «субъект», которое определяется в педагогике как носитель предметно-практической и духовной деятельности, источник активности. Социальная активность направлена на объект (социальные взаимодействия) и проявляется в инициативе и самостоятельности, принятии и реализации решений, анализе и оценке последствий своего поведения, самоизменении и самосовершенствовании, определении перспектив деятельности. С опорой на концепцию Л.С. Выготского можно предположить, что развитие ребенка как субъекта поведения в раннем и дошкольном детстве осуществляется от неосознанного к осознанному поведению и к появлению новых субъектных качеств и новых способов поведения. Переход от неосознанного к осознанному осуществляется в результате освоения ребенком культурно-исторических способов через организованное обучение и деятельность.

Продолжатели идей Л.С. Выготского, его ученики А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин определяют в качестве движущей силы развития дошкольника как субъекта стремление у ребенка познать действительность и овладеть ею. С позиции Д.Б. Эльконина, развитие ребенка как субъекта деятельности осуществляется от освоения мотивационной стороны деятельности к операционно-технической; от совместной к самостоятельной деятельности. Конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности ребенка как субъекта практической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте – это важнейшая закономерность в развитии субъекта. В теории развития субъектности в онтогенезе (В.И. Слободчиков) субъектность рассматривается как специфическая

способность, развитие которой дает индивиду возможность проектировать жизненный путь, быть автором, хозяином, организатором своей судьбы.

По мнению Т.Л. Горностаи, «субъектный подход, объясняющий самоценность периода дошкольного детства, является сегодня одним из перспективных в дошкольном образовании»[2, с.75].

Деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.И. Божовичи др.) трактует деятельность как основу и условие формирования и развития личностных качеств человека.

Социальная деятельность человека определяется как творческий процесс, переосмысливающий и преобразующий социальную действительность, а также позволяющий самостоятельно решать собственные проблемы, используя возможности окружения». Участие в социальной деятельности выступает не только основным источником накопления социального опыта, но и реальной возможностью проявления собственной активности, которая рассматривается как:

- внутренняя, предпосылка самодвижения деятельности, определяемая не только структурой деятельности, но и самим ее субъектом(А.Н. Леонтьев);
- всеобщая характеристика жизни, мотивы и непереносимое условие существования живых существ(В.А. Петровский). Автор подчеркивает неразрывную взаимосвязь категорий «активность» и «деятельность»: «нет деятельности вне активности и активности вне деятельности»;
- стремление человека достичь того лучшего результата, на какой он только способен (А.Г. Гогоберидзе).

Взаимовлияние и взаимодополняемость методологических подходов позволили ученым Петербургской научной школы (Т.И. Бабаева, Е.Н. Герасимова А.Г. Гогоберидзе, М.В. Крулехт, В.И. Логинова и др.) интегрировать методологические подходы и изучать ребенка как субъекта детских видов деятельности с позиций субъектно-деятельностного подхода. По мнению исследователей, быть субъектом – значит занимать активную деятельностную позицию по отношению к себе и к миру[1].

Суть субъектно-деятельностного подхода состоит, прежде всего, в том, что ребенок-дошкольник (как и любой человек) субъектен от природы: он естественно избирателен в своих действиях и отношениях. Это определяется его индивидуальными задатками, особенностями высшей нервной деятельности, состоянием здоровья, самобытными личными качествами, наконец, его собственным детским социальным опытом. Этим определяется ответная реакция ребенка в процессе общения со взрослыми: ребенок на одно реагирует активно, на другое - индифферентно, а что-то отторгает с сопротивлением. Не составит большого труда увидеть проявления этой формы субъектности на любом занятии с детьми, когда оно организуется как фронтальная коммуникация. Родители и даже некоторые профессиональные педагоги нередко воспринимают такую естественную субъектность как детское непослушание.

Ученые подчеркивают, что «воспитание должно не только считаться с активным проявлением индивидуальной природы ребенка, но и уже в годы дошкольного детства закладывать позицию субъекта целенаправленной деятельности и общения. Это более зрелая социальная форма субъектности. Только принимая организованную воспитателем деятельность как значимую для себя, ребенок способен действовать ответственно, проявлять инициативу, быть самостоятельным и ограничивать себя ради других» [1, с. 25]. Субъектные проявления дошкольника выражаются в складывающемся отношении к миру и осуществлении деятельности, инициируемой этими отношениями. Соответственно, авторы Г.Н. Казаручики Н.А. Степанова дифференцируют субъектные проявления дошкольников, выделяя эмоционально-субъектные отношения (выражаются в интересе и предпочтениях ребенка к какому-либо виду деятельности) и деятельностно-субъектные (связаны с активностью и инициативностью ребенка в выборе видов деятельности) [3, с. 100].



Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования провозглашает ребенка-дошкольника субъектом образования: у него активная позиция в выборе содержания своего образования, объектов социокультурной среды и общения, а задача педагогов - обеспечить создание развивающей социокультурной среды, позитивное общение детей, формирование основных социальных навыков, призванных обеспечить развитие социальной активности дошкольников[6].

Социальная активность с позиций субъектно-деятельностного подхода – это сложное по своей структуре образование, включающее в себя: способность к самостоятельному целеполаганию и мотивации деятельности; умение выбирать способы деятельности и оперировать ими в процессе этой деятельности; умение самостоятельно контролировать и оценивать результаты деятельности.

В нашем исследовании социальная активность – это способность старшего дошкольника как субъекта осваивать и творчески преобразовывать действительность, проявляя такие социально значимые качества как ответственность, инициативность, творчество, самостоятельность, действий. Это личностное образование, имеющее сложную структуру, включающую следующие компоненты:

– мотивационно-целевой (проявляется в самостоятельном или совместном со взрослым целеполагании и мотивации социальной деятельности; выражается в предпочтении и избирательном интересе ребенка к какому-либо аспекту социальной деятельности);

– эмоционально-ценностный (характеризуется выражением желания, положительных эмоциональных состояний в процессе выбора содержания и способов, средств осуществления разных аспектов социальной деятельности, сопровождается ценностным отношением к разным аспектам этой деятельности);

– деятельностный (проявляется в умении выбирать способы социальной деятельности и оперировать ими в процессе этой деятельности; в самостоятельности (предлагать варианты решения задач), активности, инициативности и творчестве);

– рефлексивный (выражается в способности самостоятельно или с помощью взрослого осуществлять контроль, самоконтроль в процессе осуществления социальной деятельности и в умении давать оценку ее результатам).

Таким образом, процесс развития социальной активности «затрагивает все подструктуры личности: подструктуру направленности и отношений, подструктуру знаний и деятельности, эмоционально-волевую сферу как подструктуру психических процессов, а также отражает возрастные особенности детей» [5, с. 29]. Проблема развития у дошкольников социальной активности, как основы коллективизма, предприимчивости, творческой инициативы, решается наиболее плодотворно с позиций субъектно-деятельностного подхода.

#### *Список использованной литературы:*

1. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? // Современный детский сад. 2010. № 1. С. 22-27.
2. Горноста́й Т.Л. Проблема становления субъектности ребенка дошкольного возраста в контексте теоцентрической парадигмы// 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.72-75.
3. Казаручик Г.Н., Степанова Н.А. Развитие субъектной позиции ребенка дошкольного возраста в процессе познания природы // 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.99-101.
4. Коротаева Е.В. Социокультурное развитие ребенка дошкольного возраста как направление воспитательной работы// 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.117-121.

5. Педагогическая диагностика духовно-нравственного воспитания и развития личности: Учебно-методическое пособие / Сост. В.П. Вишневецкая, Л.Н. Малявкина, С.Н. Юревич. – Магнитогорск: МаГУ, 2013. – 134 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

*Чернобровкин В.А., (Chernobrovkin V. A.), к.филос.н., доцент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Шардина Д.И., (Shardina D.I.), педагог,  
МУДО «Правобережный центр дополнительного образования детей»  
Россия, г. Магнитогорск*

### **РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

#### **SOCIAL OPPORTUNITIES AND THE ROLE OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN DEVELOPMENT OF IMAGINATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Аннотация:** В статье рассматривается сущность и особенности развития интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста посредством использования различных художественно-игровых технологий, включая применение нетрадиционных техник рисования и изобразительной деятельности.

**Annotation:** The article discusses the nature and characteristics of the development of interest in the visual activity of children of preschool age through the use of various artistic and gaming technologies, including the use of non-traditional drawing techniques and graphic activities.

**Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация, интерес, изобразительная деятельность, нетрадиционные техники рисования, художественно-игровые технологии.

**Key words:** pre-school educational organization, interest, visual activity, non-traditional drawing techniques, art and gaming technology.

Одной из важных задач современного дошкольного образования является развитие различных форм личностной активности детей, формирование широкого и устойчивого интереса к познанию разных сторон окружающего мира. Художественно-эстетическая образовательная область – одна из наиболее благоприятных областей, в рамках которой у детей дошкольного возраста наиболее активно развивается интерес. В период дошкольного детства формируются основы человека как личности, происходит становление нравственно-эстетических, духовных, психических, физических свойств и качеств ребенка. Поэтому, как отмечают многие современные педагоги, на современном этапе необходимо усиление направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [4, с.172].

Дошкольное воспитание и обучение состоит не только в формировании у детей конкретного объема знаний и умений, а так же в развитии различных форм личностной активности детей, их самостоятельного творчества в существующих видах деятельности, в формировании широкого и устойчивого интереса к познанию разных сторон окружающего мира.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяется образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», содержание которой ориентировано на то, чтобы формировать интерес к

эстетической стороне окружающего мира детей, удовлетворять их потребности в самовыражении посредством развития продуктивных видов деятельности. Интересы в рамках становления личности являются так называемыми ценными мотивами деятельности, а в случае соблюдения некоторых условий выступают в качестве черты личности и обнаруживают себя в любознательности, пытливости, в постоянном стремлении к знаниям. Развитие интереса к изобразительной деятельности оказывает немаловажное содействие развитию творческой активности ребенка, обеспечивает его эффективную социальную адаптацию и социализацию в современном социокультурном пространстве.

Проблему развития интереса у детей дошкольного возраста достаточно многоаспектно рассматривали современные исследователи. В аспекте ознакомления детей с окружающей действительностью ее анализировали Н. Бибик, Н. Виноградова, на материале приобщения детей к природе - Л. Захаревич, Н. Постникова, посредством освоения трудовой деятельности взрослых - Н. Крылова, С. Котлярова, посредством традиций воспитания семейной культуры (Е.С. Бабунова) и др. Вопросы формирования и развития интереса дошкольников к изобразительной деятельности были подняты в работах Г. Григорьевой, Т. Казаковой, Н. Саккулиной, Г. Сухоруковой, Л. Янцур и др.

При учете большого значения игровой деятельности в формировании ребенка, развитие интереса к изобразительной деятельности в большей степени становится интенсивнее в случае использования современных художественно-игровых технологий. В этой связи вопрос о создании специальных условий, которые связаны с художественно-игровыми технологиями для формирования и развития интереса детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности, требует последующего изучения, что и определило выбор темы данной статьи.

Невозможно представить жизнь ребёнка без игр, развлечений. Одни развивают сообразительность, другие - дружелюбие, третьи - воображение и смекалку, но объединяет их одна важная цель – формирование культурных ценностей, укрепление физического и психического здоровья дошкольника и, тем самым, развитие познавательного интереса к окружающему миру. Именно в игре, как отмечают современные исследователи, дети накапливают опыт эмоциональных переживаний, формируя некий «эмоциональный запас» - доброту, толерантность, бескорыстность, умение радоваться чужому успеху, сопереживать чужой беде [5, с. 268]. Можно трактовать игру одну из форм культурно-досуговой деятельности, которая создает своеобразное культурно-игровое пространство. Особенности этого своеобразного культурно-игрового пространства, как отмечают современные исследователи, заключаются в том, что оно должно быть местом свободным для проявления творчества детей и позволяющим взаимодействовать со сверстниками и педагогом [3].

Большие возможности для развития интереса детей дошкольного возраста имеет изобразительная деятельность. Изобразительная деятельность является специфическим образным познанием действительности. И как любая познавательная деятельность, играет существенную роль в умственном воспитании детей. Владение умением изображать не представляется возможным при отсутствии развития целенаправленного зрительного восприятия и наблюдения. Чтобы нарисовать, вылепить тот или иной предмет, необходимо предварительно всесторонне его изучить, запомнить его форму, величину, конструкцию, цвет, расположение составных элементов [1, с. 25].

Изобразительная деятельность формирует и развивает художественный интерес, который проявляет себя в стремлении к восприятию прекрасного в реальности и искусстве. Художественный интерес, как отмечают современные исследователи, складывается на базе художественной деятельности, которая побуждает к активному освоению эстетических сторон окружающего мира [2].

На сегодняшний день наблюдается отсутствие необходимого внимания к проблеме формирования интереса детей к изобразительной деятельности. Интерес к изобразительной деятельности требуется рассматривать в аспекте более широкой проблемы осуществления деятельностного подхода в дошкольном образовании. Педагогическая грань воспитания

интереса к изобразительной деятельности связана с формированием общей культуры ребенка, его творческим развитием. В ходе изобразительной деятельности у дошкольника наблюдается активное развитие психических процессов, творческих способностей, когда ребенка приучают думать не только с определенностью, но и в абстрактном смысле, происходит увеличение пассивного и активного словаря.

Выражение интереса у дошкольников к изобразительной деятельности происходит посредством личностного к нему отношения, активного усвоения соответствующих знаний и применения данных знаний в ходе собственной художественной деятельности, в эмоциональном восприятии детьми произведений изобразительного искусства.

Большое значение в формировании интереса детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности имеет использование педагогом различных художественно-игровых технологий, включая использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности.

Нетрадиционное рисование предусматривает рисование разными, необычными «инструментами». Это могут быть, например, пальцы рук, сами руки, стопы ног, штампики разной формы, поролон, воск, нитки, клей, щётки и многое другое. Поэтому в нетрадиционном рисовании дети осваивают разные способы действий работы с разными материалами и инструментами. Нетрадиционные техники и приемы рисования способствуют развитию у дошкольников интереса к изобразительной деятельности, прежде всего, благодаря своей занимательности. Цель использования нетрадиционных техник рисования – создать у детей устойчивую мотивацию к художественно-творческой деятельности, стремление выразить свое отношение, настроение в образе.

Важно, чтобы педагог сам хорошо владел различными техниками нетрадиционного рисования. При этом изобразительный материал возможен одним и тем же – например, гуашевая краска. Применять ее можно и в технике набрызга, смешивать краску с крупой, солью, и изображать клеевой кистью на гладкой поверхности картона, и в технике рисования чернильными кляксами, монотипией, диатипией, в пальцевой технике, разбрызгивая по фону с маской, ниткой, с помощью оттиска. Развитие интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста необходимо проводить на диагностической основе.

Особое значение в формировании активного интереса к изобразительной деятельности детей дошкольного возраста отводится художественно-игровым технологиям. Близость игры и художественной деятельности проявляется в общности ведущих психических процессов, лежащих в их основе (воображение, эмоции). Известно, что эти процессы наиболее легко возникают и развиваются в условиях игры. Это дает основание для использования игровых моментов в руководстве детской изобразительной деятельностью. Игровая технология в обучении призвана сочетать элементы игры и обучения.

Художественно-игровые технологии представляют собой систему занимательных, дидактических, ролевых игр, имитационных упражнений, решения практических ситуаций и задач. Назначение художественно-игровых технологий: закрепление принятого детьми мотива, обеспечение осмысленного заинтересованного анализа и оценки рисунков, желания улучшить изображение, укрепление интереса к изобразительной деятельности, формирование чувства ответственности за свою работу.

Художественно-игровые технологии в изобразительной деятельности носят эстетический характер и сочетаются с серьезным напряженным трудом, но не отвлекают от обучения, а наоборот – способствуют интенсификации деятельности. Использование художественно-игровых технологий позволяет в комфортной и привычной для детей игровой ситуации побуждать их к самостоятельной передаче образов, используя доступные изобразительные средства (цвет, линию, композицию) и различные материалы – карандаши, краски, мелки, глину, пластилин, бумагу и др.

Художественно-игровые технологии в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста можно использовать для создания ситуации успеха, когда необходимо помочь ребенку поверить в собственные силы, снять недоверие к своей руке; а также

развивать творческое воображение, оказывать помощь в открытии своего «Я» и формировать различные изобразительные приемы. В рамках этих задач можно использовать игры, среди которых можно назвать «Дорисуй предмет», «Рисование по опорным точкам», «Монотипия», «Штриховка», «Фроттаж» и др. Для снятия эмоциональное напряжение, развитию умений раскрывать образ героя с помощью цвета детям можно предложить «Нарисовать музыку»: закрыв глаза, проводить линии, затем найти в этих линиях образы и закрасить; предлагается раскрашивание образов или предметов, противоположных по характеру, например, «добрый волшебник - злой колдун», «веселый сон - страшный сон». Особую группу в развитии интереса дошкольников составляют игры – путешествия, игры – поручения, игры – загадки, игры – сказки. Например, «В далеком космосе», «Научи кисточку рисовать», «Хоровод красок». В развивающих играх по типу режиссерских, с использованием ролевого поведения детей и взрослого, создается сюжетно-игровая ситуация, и игра разворачивается вокруг предметов и игрушек («Королева Кисточка», «Веселый карандаш»), а также дети и взрослые выступают в той или иной роли: «Зайчик», «Волшебники», «Народные мастера». Игры с неоформленным материалом учат детей экспериментировать, исследовать мир, что помогает ребенку, не умеющему словесно выразить свои чувства и ощущения, погружаться в мир красок, линий, форм и создавать новые образы. Это игры с красками, карандашами, мелками, глиной и пластилином, бумагой, природным материалом, с различными бросовыми материалами, с камешками. Детям можно давать творческие задания, типа: «Выложи из собранных листьев картинку», «Раскрась красиво перышки для картинки «Сказочная птица».

В итоге, в процессе использования художественно-игровых технологий в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста повышается интерес к изобразительной деятельности, становится осмысленным выполнение детьми заданий, у детей формируется желание активного овладения изобразительными умениями и навыками.

Таким образом, резюмируя теоретическое осмысление исследуемой проблемы, следует обобщить, что у интереса имеется глубокая психологическая структура, чем и обусловлена степень его воздействия на развитие личности ребенка. Для формирования и активизации интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста необходимо сочетать различные виды изобразительной деятельности, с использованием нетрадиционных техник, активнее вовлекать родителей в образовательный процесс по развитию этого интереса. Повышение интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста во многом обусловлено за счет использования различных художественно-игровых технологий.

#### *Список использованной литературы:*

1. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / М.: Мозаика-Синтез, 2010. 192 с.
2. Маер Т.В. Формирование интереса к изобразительному искусству у младших дошкольников на занятиях по изобразительной деятельности как педагогическая проблема – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.grsu.by/alternant2017/index-137.htm> (дата обращения: 20.02.2019)].
3. Степанова Н.А. Игровые технологии в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27077>(дата обращения: 20.05.2019).
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. T.97. № 5. С.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., Шепилов Н.А. Магнитогорск, 2015. 329с.

*Чернобровкин В.А., (Chernobrovkin V.A.), к.филос.н., доцент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Тупикина Д.В., (Tupikina D.V.), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Шардина Д.И., (Shardina D.I.), педагог  
МУДО «Правобережный центр дополнительного образования детей»  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **THE USE OF NON-TRADITIONAL TECHNIQUES OF FINE ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности развития творческих способностей у детей дошкольного возраста средствами использования нетрадиционных техник рисования в изобразительной деятельности, представлены возможности нетрадиционных техник рисования в развитии изобразительного творчества детей дошкольного возраста.

**Annotation:** The article discusses the features of the development of creative abilities in children of preschool age, the means of using non-traditional drawing techniques in the visual arts, presents the possibilities of non-traditional drawing techniques in the development of fine art of children of preschool age.

**Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация, творческие способности, дети дошкольного возраста, изобразительная деятельность, нетрадиционные техники рисования.

**Key words:** preschool educational organization, creative abilities, children of preschool age, graphic activity, non-traditional drawing techniques.

Одним из наиболее значимых ориентиров действующего ФГОС ДО является развитие творческих способностей ребёнка, поддержка инициативы детей, которые во многом могут быть реализованы через художественно-эстетическое развитие с использованием нетрадиционных техник рисования. Нетрадиционные техники рисования на занятиях по изобразительной деятельности способствуют развитию у дошкольников творчества, психических процессов, эстетического вкуса, исследовательской деятельности, самостоятельности; их использование заметно активизирует познавательную, мыслительную деятельность детей. Поэтому, как отмечают многие современные педагоги, на современном этапе необходимо усиление направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [2, с.172].

Перед дошкольным образованием ставится много задач и одна из них – развитие творческих способностей детей в изобразительной деятельности. Современный ребёнок развивает творческие способности не только в процессе непосредственно изобразительной деятельности, но и, в целом, при знакомстве с искусством, посещении выставок, музеев, театра, цирка и т.д., получая при этом положительные эмоции и формируя свои эстетические представления и вкус. Реализация изобразительной деятельности невозможна без соответствующих творческих способностей, которые можно трактовать как свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности ребёнка. Изобразительные способности проявляются в художественно-

творческой активности ребенка, которая направлена на создание необычного, прекрасного в любом виде деятельности.

Современная система образования ориентирует педагогов на развивающее обучение и реализацию личностно ориентированного подхода в обучении детей. Прежде всего, это подразумевает реализацию таких условий, чтобы каждый ребёнок развил свои способности, интересы, проявил творческое самовыражение в различных видах деятельности. К одним из актуальных средств и приемов развития творческих способностей детей дошкольного возраста можно отнести нетрадиционные техники рисования.

Изобразительная деятельность должна быть включена в целостный педагогический процесс, а занятия должны быть последовательными и систематическими. В процессе обучения важно сочетать обучающий компонент с развивающим, т.е. соединить обучение с развитием самостоятельности, познавательной активности, эстетической восприимчивости дошкольников и их эмоционального отношения к окружающему.

Анализ современной литературы по изобразительной деятельности выделяет следующие нетрадиционные изобразительные техники для детей дошкольного возраста, рекомендованные авторами, занимающимися этим вопросом (Лыкова И.А., Никитина А.В., Сакулина Н.П.): рисование ладошкой; рисование пальчиками; тычок жесткой полусухой кистью; рисование манной крупой; кляксография с трубочкой, ниткой; монотипия; набрызг; восковые мелки + акварель; рисование поролоном; оттиск смятой бумагой; гравюра; оттиск пробкой, поролоном, картофелем; рисование песком; рисование мыльными пузырями; рисование мятой бумагой; монотипия пейзажная; печать по трафарету; монотипия предметная; кляксография обычная; пластилинография; свеча + акварель и др.

Разнообразие нетрадиционного художественного материала притягивает и заинтересовывает дошкольников. Дети, работая в нетрадиционных техниках рисования, познают свойства и качества разных материалов, обогащают сенсорный опыт. Необычность и разнообразие материалов подсказывает замысел, воздействует на его характер, способствует созданию художественного образа.

На современном этапе, когда активизируется интерес к проблеме художественно-эстетического развития личности ребенка и возрастает понимание его значимости в ситуации развития современного общества, необходимо усиление научно-практического поиска оптимизации образовательно-воспитательного процесса и внедрение инновационных форм организации проведения занятий, а так же художественного образования детей дошкольного возраста целом.

Реализация инновационных подходов на занятиях по изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник во многих дошкольных организациях г.Магнитогорска осуществляется, в том числе, в рамках задач ресурсных центров, созданных в октябре 2017 года на базе дошкольных организаций. Среди наиболее насущных задач в этом направлении: удовлетворение информационных и образовательных потребностей субъектов в сфере дошкольного образования, а также обеспечение информационной поддержки педагогов в вопросах нового содержания образования, овладения новыми технологиями, средствами и формами работы с воспитанниками [5,с.257-258].

Реализация развития творческих способностей детей более эффективна при использовании интегративности на занятиях изобразительной деятельностью, то есть применения синтеза художественного слова, музыкального сопровождения, видео и иллюстративного материала и т.д. Художественно – эстетическая образовательная область с использованием нетрадиционных техник рисования в этом отношении хорошо интегрируется с другими образовательными областями: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие. Принцип интеграционности способствует улучшению качества занятий, ибо, как отмечают современные исследователи, качество и практическую отдачу ...можно улучшить, если образовательный процесс строить в целостной взаимосвязанной системе знаний из разных сфер [1, с.25].

Немаловажное значение в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста с использованием нетрадиционных технологий имеет игровое начало. Использование игры в процессе обучения позволяет вызвать интерес и желание у ребёнка овладеть предлагаемым учебным содержанием, создать мотивацию учебной деятельности. В игровой форме можно руководить и оценивать работу, при этом доставляя ребёнку положительные эмоции и удовольствие от полученного результата. При этом появляется одновременно и возможность в игре использовать продукты изобразительной деятельности: поделку, рисунок, аппликацию по окончании занятия. В свободное от занятий время дошкольники тоже любят игры с красками, бумагой, пластилином. Поэтому важно привлекать детей к экспериментированию с этими материалами. Дети с радостью отзываются, так как продуктивные виды деятельности и экспериментирование вызывают у них радость и восторг [3]. Такие игры пополняют знания детей о предметах, их свойствах, дети закрепляют названия цветов и оттенков. Развивается способность думать, принимать самостоятельные решения, умение договариваться с другими детьми. Именно в игре, как отмечают современные исследователи, дети накапливают опыт эмоциональных переживаний, формируя некий «эмоциональный запас» - доброту, толерантность, бескорыстность, умение радоваться чужому успеху, сопереживать чужой беде [4, с.268].

Для того чтобы ребёнок научился рисовать и проявлять в полной мере свои творческие способности, не достаточно дать ему кисть или карандаш, важно научить его как с их помощью, используя разные техники рисования, изобразить и создать самые разные образы, предметы и явления. Показать и объяснить, что можно рисовать не только с помощью кисти, но можно ещё печатать – делать отпечатки разных цветов, животных, своих рук, ног и пальчиков. Можно использовать различные предметы (нити, листики, шишки, травку и др.) с помощью которых делать оттиски на бумаге. На таких занятиях с использованием нетрадиционных техник рисования, дети испытывают много эмоций, новые впечатления, улучшение настроения. Дошкольники учатся находить новые средства и техники для воплощения своих замыслов в творчестве. Умение рисовать кистью это одно, а создавать композицию без кисти, но с помощью красок - это другое, необычное для детского творчества.

Рисую в разных нетрадиционных техниках, ребёнок познаёт свойства материалов, их выразительные возможности. Детские рисунки обогащаются, становятся выразительнее, многообразие техник позволяет разнообразить решения изображения одного и того же явления или предмета. Научившись использовать разные техники и приёмы с различными материалами, ребёнок становится более свободен в своих творческих замыслах. Осваивая многообразные техники изобразительной деятельности, детям предоставляется возможность почувствовать свойства изобразительных материалов, способы использования и их выразительные возможности при создании рисунков.

Овладев разными нетрадиционными способами рисования, дети могут проявить творческий подход в самостоятельной продуктивной деятельности. Чтобы ребёнок был свободен в творчестве, необходимо придерживаться следующих правил:

- предоставить детям свободу выбора места, вида, содержания, предметов и технологий;
- уважительно относиться к детям и результатам их творчества;
- индивидуально помогать и своевременно поддерживать ребёнка;
- создавать развивающую среду в группе и условия для самостоятельной работы по изобразительной деятельности.

Нетрадиционные техники изобразительного творчества развивают у детей логическое и абстрактное мышление, фантазию, наблюдательность, внимание и уверенность в себе [3]. Ознакомление с нетрадиционными техниками идёт в двух взаимосвязанных направлениях: знакомство и освоение новых изобразительных приёмов наряду с усложнением, модификацией и комбинированием уже освоенных техник.

Одним из важных факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей, среди которых:



-предоставление ребёнку свободы в выборе деятельности, материалов и техник изобразительной деятельности, в выборе способов и т.д.

-не делать за ребёнка ту работу, которую он смог бы сделать сам, не подсказывать. Помощь должна быть не заметной и только в том случае, если ребёнок в ней действительно нуждается;

-создание развивающей среды;

-дружелюбная и тёплая атмосфера в детском коллективе и семье.

Таким образом, если на занятиях правильно создавать и использовать педагогические условия, разнообразные методы и приёмы, обеспечивается включение дошкольников в творческую деятельность, в процессе которой решаются творческие задачи по освоению нетрадиционных техник и материалов изобразительной деятельности.

Изобразительная деятельность с нетрадиционными техниками и материалами способствует развитию у ребёнка мелкой моторики рук и тактильного восприятия; дети свободно ориентируются на листе бумаги не зависимо от размера листа; развиваются глазомер; психические процессы; усидчивость; эстетическое восприятие; совершенствуются изобразительные навыки и умения. Кроме того дошкольники становятся более эмоционально отзывчивы, самостоятельны, у них формируются навыки контроля и самоконтроля.

Важным стимулом к любой деятельности, в том числе и изобразительной, выступает интерес. Результат формирования творческих способностей у детей дошкольного возраста будет зависеть в первую очередь, на сколько, ребёнок заинтересован этой деятельностью. Поэтому педагогу важно заинтересовать ребёнка, привлечь его внимание, побудить к деятельности с помощью приёмов, методов или дополнительных стимулов. Технологии развития изобразительных творческих способностей у дошкольников предполагают постепенное освоение нетрадиционных техник изобразительной деятельности, способствуя пониманию выразительных средств каждой, освоению особенностей создания целостного образа путём сочетания их в разных вариантах, тем самым обогащают художественный опыт, используя при этом средства искусства, игру, индивидуальное и коллективное творчество, что ведёт к формированию потребности в творческой активности ребенка.

Применение нетрадиционных материалов и техник способствует развитию у ребёнка мелкой моторики рук и тактильного восприятия, пространственной ориентировки на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия, внимания и усидчивости, изобразительных навыков и умений, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости, помогают научить мыслить смело и свободно.

Таким образом, нетрадиционные изобразительные техники – это эффективное средство изображения, включающее новые художественно-выразительные приёмы создания художественного образа, композиции и колорита, позволяющие обеспечить наибольшую выразительность образа в творческой работе ребенка и развитии его творческих способностей.

#### *Список использованной литературы:*

1. Кувшинова И.А., Денисова В.В. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей к обеспечению безопасности в инклюзивном образовательном пространстве // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т.1. № 2. С.22-30.
2. 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. Т.97. № 5. С.171-185.
3. Степанова Н.А. Познавательльно-исследовательская деятельность: программированные упражнения для дошкольников // Мир детства и образование : сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 50-летию факультета дошкольного образования. Магнитогорск :МаГУ, 2013. С. 333-337.

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. 329с.
5. Юревич С.Н., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Степанова Н.А. Научно-методическое обеспечение процесса управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций // Перспективы Науки и Образования. 2018. №6(36). С.254-264.

## РАЗДЕЛ II. ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ.

*Ильина Г.В., (Puina G.V.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

### МАГНИТОГОРСК СПОРТИВНЫЙ - ДОШКОЛЬНИК ЗДОРОВЫЙ

#### MAGNITOGORSK SPORTS - PRESCHOOLER HEALTHY

**Аннотация:** В статье представлен опыт профессиональной подготовки специалистов физической культуры образовательных учреждений г. Магнитогорска Челябинской области. Что позволяет дошкольнику быть здоровым? Мотивация семьи и общества на здоровый образ жизни, профессионализм педагога, положительные эмоции от занятий физической культурой, в дальнейшем - спортом!

**Abstract:** The article presents the experience of professional training of specialists of physical culture of educational institutions of Magnitogorsk, Chelyabinsk region. What allows a preschooler to be healthy? Motivation of the family and society for a healthy lifestyle, professionalism of the teacher, positive emotions from physical training, further - sports!

**Ключевые слова:** спортивный город, здоровый дошкольник, опыт профессиональной подготовки, специалисты физической культуры образовательных учреждений

**Keywords:** sports city, healthy preschooler, professional training experience, specialists of physical culture of educational institutions

В современных условиях большое внимание уделяется спортивно-массовой работе, которая непосредственно влияет на развитие спортивных резервов, что позволяет достичь успешных результатов на соревнованиях различного уровня, создает благоприятную основу для развития спортивного движения в нашей стране.

В 2019 году город Магнитогорск отмечает свое 90-летие, который имеет традиции и достижения, в том числе в области физической культуры и спорта.

Магнитогорск как город спортивный можно охарактеризовать с нескольких связанных между собой позиций, которые позволят сказать о том, что дошкольник здоровый.

Во-первых, создана уникальная кузница кадров (педагоги, учителя физической культуры, инструкторы по физической культуре, тренеры, инструкторы по плаванию, менеджеры спорта, инструкторы ЛФК и др.) для всех ступеней образовательной системы.

Профессиональную подготовку будущих специалистов по направлению физическая культура, спортивный менеджмент и судейство спортивных соревнований осуществляют кафедры спортивного совершенствования и физической культуры ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова».

Учителей физической культуры готовит отделение физической культуры ГОУ СПО МПК (Магнитогорский педагогический колледж) и кафедра физической культуры ГБПОУ МПК (Магнитогорский профессионально-педагогический колледж).

Подготовку педагогов, инструкторов по физическому воспитанию в дошкольных образовательных организациях с 2002 по 2014 г. осуществляла кафедра физической культуры дошкольников ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет». Заведующему кафедрой Г.В. Попову удалось создать коллектив единомышленников, которые имеют «за плечами» школу спортивного мастерства (Н.М. Чугунова, Б.Д. Куланин, Г.В. Тугулева, Г.В. Ильина, С.Г. Гареев, и др.). Плодотворное сотрудничество с тренерами, инструкторами по физической культуре ДОО, учителями школ города и области, специалистами методического центра г. Магнитогорска (В.М. Завалишина, В.С. Строганова и др.) обогатило опыт практиков и педагогов кафедры.

Кафедра благодарит инструкторов физической культуры дошкольных образовательных учреждений г. Магнитогорска МДОУ ЦРР «Д/С № 160» (Н.С. Пыталева), МДОУ ЦРР «Д/С № 165» (Н.А. Ведешкина), МДОУ ЦРР «Д/С № 135» (С.Г. Гельмель), МДОУ ЦРР «Д/С № 139» (Н.Э.Воронина), МДОУ ЦРР «Д/С № 75» (Т.А. Карташева), МДОУ ЦРР «Д/С № 97» (В.Ф. Шайхутдинова), МДОУ ЦРР «Д/С № 30» (В.С. Камалова), МДОУ ЦРР «Д/С № 13» (И.А. Лустова), МДОУ ЦРР «Д/С № 60» (Е.А. Русецкас), МДОУ ЦРР «Д/С № 8» (О.А. Яровикова), МДОУ ЦРР «Д/С № 154» (Н.А. Парфенова), МДОУ ЦРР «Д/С № 25» (Л.В. Абросимова); учителя физической культуры МОУ «СОШ № 8» г. Магнитогорска М.В. Овчинникову, учителя начальных классов, инструктор по физической культуре МАОУ «НОШ 1» И.С. Каткову и др. за плодотворное сотрудничество в реализации непрерывной физкультурной деятельности детей и профессиональную подготовку студентов. Особая благодарность руководителям перечисленных выше учреждений, том числе заведующим МДОУ ЦРР «Д/С № № 13, 73, 134, 159» и др. за предоставленные площадки для проведения конференций, курсов повышения квалификации, открытых занятий для студентов.

Сотрудничество с профессором кафедры теории и методики физического воспитания ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры, канд. пед. наук С.Б. Шармановой по обмену опытом работы повышает профессиональную компетентность коллег. Изданы пособия для педагогов и специалистов физической культуры дошкольных образовательных учреждений «Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста» (для физкультурно-оздоровительной работы с детьми от раннего возраста до 8 лет), которые пользуются спросом по всей Челябинской области.

Обмен опытом с педагогами-практиками г. Златоуст Челябинской области по физическому воспитанию и развитию дошкольников на региональном научно-практическом семинаре «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников» позволяет находить пути решения актуальных проблем в условиях реализации ФГОС ДО. Благодарим Управление образования Златоуста, методиста МАУ «Центр методического и хозяйственного обеспечения» Дьяченко Лидию Владимировну, МАДОУ «ЦРР - детский сад № 4, 15, 25, 43, 47, 73» и др. за сотрудничество.

Отметим спортивные и профессиональные достижения выпускников кафедры физической культуры дошкольников и дошкольного образования факультета дошкольного образования: Одер Л.Я., министр физической культуры и спорта Челябинской области; Гудкова Т.В., мастер спорта РФ международного класса по спортивной ходьбе; Давыдкина В.В., кандидат в мастера спорта по дзюдо, бронзовый призер кубка Европы и др., которые позволяют говорить о профессиональной подготовке кадров в области физической культуры и спорта.

На сегодняшний день под руководством Санниковой Л.Н. на кафедре дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова» продолжается активная работа по решению актуальных проблем физического воспитания и развития детей дошкольного возраста, в том числе, в условиях инклюзивного образования [5]. В течение 11 лет педагогами кафедры дошкольного и специального образования (Г.В. Ильиной, Г.В. Тугулевой и др.) совместно с управлением образования и МУ ДПО «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы» г. Магнитогорск проводится Региональный научно-практический семинар «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни. Девиз мероприятия «Здоровье нации – основа процветания России!» Обмен опытом с коллегами-практиками, мастер-классы преподавателей, участие студентов позволяют говорить о высокой степени подготовки будущих педагогов к реализации физкультурной деятельности детей в современных условиях.

Для мотивации дошкольников к активной двигательной деятельности с одной стороны и формирования готовности студентов к реализации физкультурной деятельности в условиях инклюзивного образования интересен опыт преподавателей кафедры дошкольного и специального образования с использованием робототехники в физкультурной деятельности

детей. Робототехническое направление, как наиболее интересное и притягательное, отражает реалии уровня современной жизни дошкольного детства и способствует, как отмечают современные ученые, усилению направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [4, с. 172].

Нестандартность мышления современного ребенка, широта диапазона его фантазии и воображения, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция и особые возможности здоровья детей нацеливают педагога на использование робототехнического оборудования, которые позволят привлечь внимание детей, в том числе детей с ОВЗ, к выполнению основных движений. Соответственно подготовка будущих педагогов дошкольного образования должна включать дисциплины, связанные с активизацией двигательной деятельности, развитием технического творчества, программированием, реализацией современных здоровьесберегающих технологий и т.д., для формирования их компетенций в последующей успешной образовательной деятельности с детьми.

Это подтверждают исследования Г.В. Ильиной, которой выделены «...содержательные аспекты готовности педагогов к реализации современных здоровьесберегающих технологий в физкультурной деятельности детей: ценностно-мотивационный, теоретический и профессионально-практический компоненты» [2, с.81].

Подчеркнем эффективность использования робототехники в ходе реализации курса «Теории и технологии физического воспитания и развития детей дошкольного возраста» с целью активизации креативного и рефлексивного потенциала студентов, понимания дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей дошкольного возраста. Выполнение студентами проблемно-развивающих упражнений, описание основных движений, разработка схем общеразвивающих упражнений, которые выполняет робот, подача команд и их выполнение влияют на совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе реализации последующего специального курса Практикум по образовательной области «Физическое развитие» [1, с. 69]. Предполагаем дальнейшее использование робототехники в ходе лабораторных занятий, практик на базе дошкольных образовательных организаций г. Магнитогорска, что позволит обогатить процесс обучения и воспитания детей по разным образовательным областям, повысить мотивацию детей к выполнению определенных основных движений, повлиять на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности.

В настоящее время более 30 выпускников кафедры дошкольного и специального образования осуществляют профессиональную деятельность в должности инструкторов по плаванию и физической культуре, тренеров-преподавателей в учреждениях г. Магнитогорска Челябинской области. Из них, выпускники кафедры, победители и призеры городского и областного этапов конкурса «Педагог дошкольного образования» (Н.А. Ведешкина – МДОУ «ЦРР-Д/с № 165», Н.Э. Воронина – МДОУ «ЦРР-Д/с № 139», Г.В. Ильина - МДОУ «ЦРР-Д/с № 12» (доцент кафедры дошкольного и специального образования к.п.н.), Л.В. Абросимова – МДОУ «ЦРР-Д/с № 25», В.Ф. Шайхутдинова – МДОУ «ЦРР-Д/с № 97», В.М. Петрова - МДОУ «ЦРР-Д/с № 156», С.Г. Гельмель – МДОУ «ЦРР-Д/с № 135», Е.А. Русецкас – МДОУ «ЦРР-Д/с № 60» и др. Это подтверждает высокий уровень профессионального мастерства выпускников магнитогорских профессиональных учреждений, которые успешно осуществляют профессиональную деятельность на сохранение, укрепление и обогащение здоровья дошкольников.

Очень жаль, что сегодня есть тенденция к сокращению специалистов физической культуры ДОУ и закрытию уникально оборудованных физкультурных и тренажерных залов (в том числе и лыжных баз), которая связана с оптимизацией процесса дошкольного образования! На наш взгляд, нехватка мест в дошкольных учреждениях не решается за счет закрытия физкультурных залов и последующего открытия групповых комнат. Можно найти другие пути решения данной проблемы. Отток специалистов в другие сферы ломает физкультурно-оздоровительную систему в условиях непрерывного образования. Доказано, что физической культурой с детьми на всех ступенях должны заниматься профессиональные

кадры. Есть надежда, что понимание значимости вырастить здоровое поколение людьми-профессионалами своего дела «возьмет верх»!

Во-вторых, спортивные сооружения и объекты г. Магнитогорска (дворец спорта им. И.Х. Ромазана, ледовый дворец, аквапарк «Водопад чудес», экологический парк, центральный стадион и др.), которые позволяют разнообразить процесс физической подготовки детей и молодежи. Спортивно-массовые мероприятия разного уровня проходят на данных площадках в праздничной атмосфере, позволяют собрать большое количество участников (от 300 и более).

Для дошкольников ежегодно проводится ряд городских мероприятий, в которых принимают участие более 2,5 тысяч дошкольников:

- легкоатлетический кросс «Золотая осень»,
- легкоатлетическая эстафета на призы газеты «Магнитогорский металл»;
- первенство по лыжным гонкам «Весёлый снеговик»;
- Олимпиада «Надежды Магнитки»;
- первенство по спортивной аэробике и фитнес-аэробике «Огни Магнитки»;
- спортивный праздник «Праздник на воде»;
- праздник, посвящённый Международному дню защиты детей.

Подчеркнем активное участие студентов, педагогов, тренеров, преподавателей в данных мероприятиях, в ходе которых у будущих педагогов формируются необходимые умения и навыки к предстоящей профессиональной деятельности. Выступления групп поддержки дошкольных организаций, общеобразовательных и специализированных учреждений, спортивных школ, учреждений дополнительного образования мотивируют дошкольников на занятия физической культурой и спортом.

В-третьих, в городе Магнитогорске существует большое количество кружков и секций по разным видам спорта, которые могут посещать дети с 3-х лет. Подготовка осуществляется с учетом индивидуального психофизического развития детей.

Опрос семей воспитанников учреждений г. Магнитогорска выявил приоритет в выборе секций и спортивных кружков (хоккей, горные лыжи, фигурное катание, легкая атлетика, художественная и спортивная гимнастика, акробатика, черлидинг, аэробика, футбол, баскетбол, волейбол, настольный теннис, плавание, бокс, дзюдо, борьба).

В-четвертых, значимо взаимодействие специалистов физической культуры с семьями воспитанников, которое формирует готовность родителей к реализации здоровьесберегающих технологий в семье, способствует повышению психофизического потенциала ребенка с учетом особых возможностей и способностей [5]. Совместное участие в спортивно-массовых мероприятиях формирует командный дух, организованность, взаимовыручку и др.

В-пятых, повышение квалификации и переподготовки кадров на базе института дополнительного образования «Горизонт» ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова» открывает новые возможности профессионального роста специалистов физической культуры разных образовательных ступеней, обогащает знания педагогов по реализации современных здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве.

Из опыта нашей работы отметим, что «...тестирование готовности инструкторов по физической культуре бассейнов г. Магнитогорска к профессиональной деятельности в современных условиях выявило недостаточное методическое обеспечение занятий плаванием с учетом психофизиологических особенностей детей в условиях инклюзивного образования. Затруднения в выборе методов и приемов для выстраивания индивидуальной траектории обучения плаванию одарённых детей. Низкая профессиональная активность в обобщении и распространении передового опыта по обучению детей плаванию.

Для решения обозначенной проблемы педагогами кафедры дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова и специалистами «Центра повышения квалификации и информационно-методической работы» г. Магнитогорска была

выстроена система работы направленная на повышение профессионального мастерства инструкторов по физической культуре бассейнов. Основной целью системы взаимодействия стало оказание информационной и методической поддержки инструкторам бассейнов дошкольных образовательных организаций (ДОО), школ и учреждений дополнительного образования, обучающих плаванию дошкольников и младших школьников в условиях реализации ФГОС нового поколения» [3, с.84].

Как много сделано в городе Магнитогорске для формирования физической культуры в условиях непрерывного образования личности! Таким образом, дошкольнику быть здоровым позволяет: мотивация семьи и общества на здоровый образ жизни; профессионализм педагога; положительные эмоции от занятий физической культурой; в дальнейшем - спортом!

Мы с уверенностью может констатировать: «Магнитогорск спортивный - дошкольник здоровый»!

*Список использованной литературы:*

1. Ильина Г.В. Теория и методика физического воспитания и развития детей дошкольного возраста: учебное пособие. - Магнитогорск : МГТУ, 2018. – 188 с.
2. Ильина Г.В. Компоненты готовности педагогов к реализации здоровьесберегающих технологий физкультурно-оздоровительной направленности с детьми дошкольного возраста // Мир детства и образование : сборник материалов XII очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 79-83.
3. Строганова В.С., Ильина Г.В. Повышение профессионального мастерства инструкторов по физической культуре бассейнов дошкольных образовательных организаций // Мир детства и образование : сборник материалов XII очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 84-87.
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, pp. 171-185.
5. Тугулева Г.В., Ильина Г.В., Яковлева Л.А Психомоторное развитие детей дошкольного возраста средствами физической культуры в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26301>

*Строганова В.С., (Stroganova V.S.), методист,  
МУ ДПО «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы»  
Россия, г. Магнитогорск  
Ильина Г.В., (Ilyina G.V.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**ГОРОДСКИЕ СПОРТИВНЫЕ СОСТЯЗАНИЯ И ОЛИМПИАДЫ  
С ДОШКОЛЬНИКАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У МАГНИТОГОРСКИХ  
ДЕТЕЙ ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ**

**SPORTS AND COMPETITIONS IN THE CITY WITH PRESCHOOLERS AS A MEANS  
OF DEVELOPMENT OF THE MAGNITOGORSK CHILDREN'S INTEREST IN SPORTS**

**Аннотация:** В статье обозначена значимость организации и проведения спортивно-массовых мероприятий на формирование физической культуры детей дошкольного возраста, привлечение их к занятиям разными видами спорта, активизацию семей воспитанников в

поддержании здорового образа жизни. Представлен опыт работы по организации городских спортивных мероприятий с дошкольниками г. Магнитогорска Челябинской области.

**Abstract:** The article highlights the importance of organizing and conducting sports events for the formation of physical culture of children of preschool age, involving them in different sports, activation of families of pupils in maintaining a healthy lifestyle. Experience of work on the organization of city sports events with preschool children of Magnitogorsk of Chelyabinsk region is presented.

**Ключевые слова:** спортивные мероприятия, олимпиады, дошкольники, формирование физической культуры детей

**Keywords:** sports events, competitions, preschoolers, the formation of physical culture of children

В настоящее время олимпийские игры стали праздниками спорта. В них участвуют лучшие спортсмены большинства стран мира. Отметим, что достойную смену будущим олимпийцам российской сборной по зимним и летним видам спорта готовят тренеры и специалисты физической культуры Челябинской области с учетом отбора и сопровождения на всех ступенях тренировочного процесса и мотивацией к достижению определенного результата в спортивной карьере. Звучат имена магнитогорских спортсменов, Евгений Малкин – хоккей, Валерия Давыдкина – дзюдо, Наталья Старкова – легкая атлетика и др., отстаивающих честь страны на соревнованиях высокого ранга.

Значимость системы работы специалистов физической культуры на всех ступенях образовательной системы не вызывает сомнений, если мы хотим видеть в сборной России подготовленных нашими тренерами спортсменов, отстаивающих честь страны. Приятно осознавать, что в городе Магнитогорске Челябинской области выстроена система работы по выявлению способных детей к занятиям разными видами спорта, активизацию семей воспитанников на здоровый образ жизни.

Все начинается с дошкольного учреждения, где с детьми работают тренеры-профессионалы. Например, Гельмель С.Г., мастер спорта по бадминтону - МДОУ «ЦРР Д/с № 135» В.С. Камалова, кандидат в мастера спорта по художественной гимнастике - МДОУ № 98 , В.М. Петрова, кандидат в мастера спорта по легкой атлетике - МДОУ «ЦРР Д/с № 156» г. Магнитогорск, и др.

Формирование у детей начальных представлений о некоторых видах спорта, начинается с 3 лет. В старшем дошкольном возрасте детей знакомят с баскетболом, пионерболом, бадминтоном, футболом, хоккеем, настольным теннисом, ходьбой на лыжах, плаванием.

В соответствии с календарём на учебный год, в городе проводится 7 мероприятий для дошкольников: легкоатлетический кросс «Золотая осень»; первенство по лыжным гонкам «Весёлый снеговик»; Олимпиада «Надежды Магнитки»; легкоатлетическая эстафета на призы газеты «Магнитогорский металл»; первенство по спортивной аэробике и фитнес-аэробике «Огни Магнитки»; спортивный праздник «Праздник на воде»; праздник, посвящённый Международному дню защиты детей, в которых принимают участие более 2,5 тысяч дошкольников

Для проведения городских спортивных мероприятий с дошкольниками объединяются усилия организаторов и педагогов Управления образования, специалистов и спортсменов управления физической культуры, спорта и туризма, работников управления здравоохранения, управления МВД, преподавателей и студентов ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет» (кафедры дошкольного и специального образования и физической культуры) и даже частных спортивных учреждений спортивного клуба «Металлург-Магнитогорск» и ОО «Аквапарк» (на безвозмездной основе).

Безусловно, качественному проведению мероприятий предшествует образовательная работа с детьми и сложная процедура согласования у взрослых. Разработка положений,



утверждение Постановлений, приказов, подписание писем по взаимодействию всех структур, комплектование заявок и другие процедуры.

Все мероприятия проводятся на площадках 8 физкультурно-оздоровительных комплексов города, отвечающих требованиям соответствующих нормативных правовых актов, действующих на территории Российской Федерации и направленных на обеспечение общественного порядка и безопасности участников и зрителей.

Кратко о каждом.

По всей стране и у нас в городе проходят легкоатлетические соревнования, посвященные дню бегуна. И в нашем городе, с целью популяризации легкой атлетики в сентябре или октябре организуется традиционное открытое первенство среди команд дошкольных учреждений, кросс «Золотая осень».

Начинается спортивное мероприятие, как и все другие с парада-построения, на котором проникновенные слова приветствия администрации Ленинского района И.П.Крылова, депутата МГС С.Н. Лахтина настраивают участников на соревнование. А выступления спортсменов - разрядников позволяют почувствовать красоту и радость занятий спортом! На стадионе дошколята с удовольствием выполняют разминку под руководством Натальи Старковой, мастера спорта по легкой атлетике. А как восхитительно и с огромной гордостью наблюдают за соревнованиями болельщики родители и сопровождающие педагоги. Они всегда с огромным эстетическим подходом обеспечивают спортивной экипировкой каждую команду. У детей красивые жилетки с номерами, спортивные костюмы и шапочки – всё это создаёт атмосферу настоящего спортивного соревнования. Награждение каждого ребёнка красочной карточкой участника со словами - пожеланиями: «Любовь к спорту и вера в себя сделают тебя здоровым, крепким и энергичным! Участвуй! Побеждай! Будь всегда впереди!», вызывают у детей огромное чувство радости! Соревнуясь на замечательном стадионе, где звучит музыка, развиваются флаги и шары, дошкольники впервые чувствуют простор, грандиозность и красоту спортивного соревнования, в ходе которого проявляют свои лучшие качества: быстроту, ловкость, командный дух! И с удовольствием фотографируются на память.

В феврале, на основании Постановления администрации города Магнитогорска для популяризации лыжного спорта проводится второе состязание «Весёлый снеговик». И в настоящее время идёт подготовка этого спортивного мероприятия, которое формирует у детей интерес к зимним видам спорта. Лыжные гонки проходят на территории экологического парка, где чистый искрящийся снег, запорошенные снегом деревья и ровная, прямая лыжня. Старт и финиш с флагами, и всегда встречает детей большая фигура снеговика.

Реализуя задачи федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для повышения интереса дошкольников к занятиям спортом, в апреле проводится городская спортивная Олимпиада «Надежды Магнитки».

Прежде чем участвовать в финале Олимпиады, во всех ДОУ г. Магнитогорска проходят соревнования среди детей 6-7 лет под руководством руководителей ДОУ и воспитателей. Дети соревнуются в беге на 30 м., прыжках в длину, метании мешочка, что позволяет говорить об уровне развития физических качеств, оказывающих влияние на физическую подготовленность детей к обучению в школе. Из числа победителей в детских садах формируются команды в составе 5-ти мальчиков и 5-ти девочек. Эта команда и представляет свое учреждение в городской Олимпиаде.

Практикам пригодились результаты исследований Ильиной Г.В. по развитию физических качеств детей 5-8 лет, которые представлен на курсах повышения квалификации специалистов физической культуры, педагогов учреждений Челябинской области. В пособии Г.В. Ильиной «Развитие физических качеств дошкольников в непрерывной физкультурной деятельности» разработана «...методика развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников» [3, с. 357-358].

Олимпиада «Надежды Магнитки» проводится в спортивных комплексах, в которых тренируются спортсмены. Никто не скучает, ожидая своего старта. Можно понаблюдать за тренировками, побегать, поиграть в мяч, покататься на самокатах. Организаторы соревнований всегда учитывают особенности детей, их неугомонный характер, желание непрерывно двигаться. Все результаты каждого ребёнка, как и у настоящих спортсменов, замеряются секундомерами, метрами, сантиметрами и фиксируются в протоколах.

С 2017 года в ходе олимпиады идёт подготовка к выполнению испытаний (тестов), входящих во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) первой ступени. Дошкольники 6-7 лет участвуют в государственной программе ГТО. Ребята, показавшие лучшие результаты, сразу же отмечаются Грамотами в отдельных номинациях, а командам вручаются дипломы за участие. Дети получают не только радость от своих результатов, но и учатся переживать за товарищей в спортивных конкурсных заданиях. Дух Олимпиады помогает каждому ребёнку почувствовать себя маленьким участником огромной команды спортсменов.

Открытый чемпионат и первенство города Магнитогорска по спортивной аэробике и фитнес-аэробике «Огни Магнитки», проводится с целью популяризации спортивной аэробики. Команды дошкольников принимают участие в трёх дисциплинах: «Степ-аэробика», «Аэробика», Хип-Хоп». В нём, среди участников больше девочек. Они демонстрируют свою красоту, ритмичность и грациозность выполнения упражнений под музыку. Соревнования команд детских садов всегда открывают первенство «Огни Магнитки», это так трогательно, а далее идут завораживающие, восхитительные выступления юниоров, которые всех присутствующих поражают своим мастерством и, несомненно, пробуждают ещё больший интерес к занятию спортивной аэробикой.

С целью популяризации спорта и пропаганды здорового образа жизни проводится весенняя легкоатлетическая эстафета на призы газеты «Магнитогорский металл». Это большой спортивный день жителей города и работников ММК, который по традиции начинают дошкольники. Эмоции через край у юных бегунов и их родителей. И результаты отличные 600 метров команды победителей преодолевают за 2 мин.5сек. (Д/С№ 113, 155, 97) Медали вручают представители редакции и спортклуба.

Лучшие результаты по обучению плаванию дошкольники показывают в Аквапарке «Водопад чудес» в малых ваннах «Дельфин», там с 1917 года проводится городской Праздник на воде, который посвящается Дню Победы в Великой Отечественной войне. Предшествует празднику большая предварительная работа в течение учебного года. В рамках методических объединений проводятся открытые просмотры образовательной деятельности по обучению дошкольников плаванию. Разучиваются эстафеты, упражнения «Водрузи флаг», «Звёздочка» «Помоги товарищу» и др., а также стихи о защитниках морских рубежей нашей Родины. Всё это помогает детям прочувствовать себя патриотами и с ещё большим старанием проявить свои навыки в плавании.

Завершает череду спортивных мероприятий в начале июня организуемый во дворце Спорта им И.Х. Рамазана, спортивный праздник, посвященный Дню защиты детей. Предложенные детям игры, эстафеты, творческие номера не только создают условия для укрепления здоровья, воспитания волевых качеств, развивают уверенность в своих силах, но формируют устойчивую потребность заниматься спортом.

Мы делаем всё, для того, чтобы наши дети росли сильными, ловкими и здоровыми гражданами России, ведь здоровые дети – основа процветания России.

Система городских спортивных состязаний позволяет, учитывая возрастные особенности дошкольников, увидеть перспективы личностного, спортивного развития и становления каждого ребёнка; формирует интерес и ценностное отношение к занятиям спортом [4].

Хочется пожелать всем детям и взрослым: педагогам, руководителям учреждений, родителям, студентам и спортсменам здоровья, профессиональных успехов, рекордных побед во славу города Магнитогорска и России.

*Список использованной литературы:*

1. Бойко В.В., Бережнова О.В. Физическое развитие дошкольников. Подготовительная к школе группа. Учебно-методическое пособие к образовательной программе «Малыши – крепыши». – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2017. – 176 с.
2. Василенко М.Ю. Дополнительные программы физического развития дошкольников. – М.: Т.Ц. Сфера, 2018. - 126 с. (библиотека воспитателя).
3. Ильина Г.В. Развитие физических качеств дошкольников в непрерывной физкультурной деятельности : монография. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. 401 с.
4. Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста (подготовительная к школе группа) : учебное пособие / под ред. Г.В. Ильиной. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 192 с.
5. Строганова В.С., Ильина Г.В. Повышение профессионального мастерства инструкторов по физической культуре бассейнов дошкольных образовательных организаций // Мир детства и образование : сборник материалов XII очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 84-87.
6. Токаева Т.Э., Кустова Л.Б. Технология физического развития детей 5-6 лет. - М.: Т.Ц. Сфера, 2018. - 432 с. (Будь здоров, дошкольник!)

*Гавриленко К.В., (Gavrilenko K.V.), воспитатель I категории,  
МАДУ «Детский сад № 65»,  
Россия, г. Златоуст*

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОТКРЫТОГО ГОРОДСКОГО  
ТУРИСТИЧЕСКОГО СЛЕТА ДОШКОЛЬНИКОВ «ТУРИСТЯТА»**

**THE ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF THE OPEN CITY TOURIST  
GATHERING PRESCHOOLERS "TRISTATE»**

**Аннотация:** В статье рассматривается физическое воспитание детей в дошкольных учреждениях. Обосновывается, что занятие туризмом положительно влияет на развитие физического и нравственного здоровья детей. Проводится анализ возможностей туристических слетов как одной их эффективных здоровьесберегающих технологий.

**Abstract:** The article deals with children's physical education at preschool institutions and argues for the positive effect of tourism on the child's physical and moral growth. The advantages of tourist rallies as a means of effective health-saving technologies are analysed.

**Ключевые слова:** дошкольное воспитание, физическое воспитание, здоровьесберегающие технологии, туристические слеты.

**Key words:** preschool education, physical education, health-saving technologies, tourist rallies.

Здоровый ребёнок – здоровая нация! С этим утверждением не поспоришь. На сегодняшний день лишь часть дошкольников можно назвать полностью здоровыми. Многие дети имеют хронические заболевания, количество детей, имеющих недостаточный уровень физического развития при поступлении в школу достаточно высок. Вот почему так важно с самого раннего детства повышать уровень здоровья детей, начинать формировать навыки здорового образа жизни, а так же воспитывать устойчивую потребность в регулярных занятиях спортом и физическими упражнениями.

В наше время особенно остро стоит проблема взаимодействия дошкольного учреждения и семьи по воспитанию здорового подрастающего поколения. Поэтому

приоритетным направлением в дошкольном воспитании является сохранение и укрепление здоровья детей.

Эта проблема решается путём формирования сознательного отношения к собственному здоровью, начиная с дошкольного возраста. Но ребёнок дошкольного возраста не развивается автономно. Он полностью зависит от взрослых, которые его окружают и своим поведением подают ему положительный или отрицательный пример. Всем известно, что важная движущая сила воспитания – авторитет. Основой успеха в воспитании является положительный пример авторитетного для ребёнка взрослого – родителя, воспитателя. В дошкольном возрасте, в ближайшем окружении, в частности в семье, в сознании ребёнка формируется модель семьи, взрослой жизни, которую ребёнок подсознательно начинает реализовывать, едва достигнув самостоятельности. Чтобы ребёнок рос здоровым, сознательное отношение к собственному здоровью следует формировать в первую очередь у родителей [4, с. 277].

Обращение к туризму как к активному средству физической культуры не случайно. Его использование позволяет позитивно влиять на формирование жизненно необходимых человеку знаний, умений и навыков, совершенствовать его двигательные способности, развивать нравственно-волевые и интеллектуальные качества.

Так же туризм является средством активного отдыха. Интересно продуманная двигательная деятельность детей в природных условиях развивает у дошкольников интерес к занятиям туризмом и физической культурой, повышает мотивацию на здоровье и здоровый образ жизни.

Считаем, что дошкольный туризм имеет много преимуществ:

Во-первых, туризм, как средство физического воспитания, позволяет круглогодично разнообразить двигательную деятельность детей и в полной мере использовать циклические движения на свежем воздухе, которые стимулируют развитие общей выносливости, корригирующей с показателями здоровья ребенка, и способствуют повышению уровня развития основных физических качеств ребенка, а так же решить ряд проблем психологического здоровья дошкольников.

Во-вторых, именно туризму присущи коммуникативные функции и при целенаправленном педагогическом воздействии они могут играть значительную роль в решении задач нравственного воспитания. Туристические походы представляют собой один из важнейших организованных видов двигательной деятельности, в ходе которой решаются не только оздоровительные задачи, но и совершенствуются двигательные и физические навыки детей, формируются основы первых навыков здорового образа жизни.

В-третьих, средства туризма обладают большим познавательным потенциалом и могут способствовать более эффективному и качественному усвоению знаний в соответствии с программными требованиями, а также развивать познавательные способности детей.

Так же дошкольный туризм характеризуется общедоступностью и рекомендован практически каждому ребенку при отсутствии у него серьезных патологий.

Хочется отметить, что физическое воспитание детей в детском саду № 65 города Златоуста Челябинской области построено на использовании технологий, которые способствуют сохранению и укреплению здоровья воспитанников. Здоровьесберегающие технологии формируют у воспитанников умение самостоятельно заботиться о своём здоровье.

Наш родной город Златоуст расположен в горах. Рядом находится заповедная зона - национальный парк «Таганай». Изю всех уголков нашей необъятной России сюда приезжают туристы, чтобы увидеть Чёрную скалу, Откликной гребень, Большой и Малый Таганай. Маленькие златоустовцы очень любят природу родного края и с удовольствием ходят в лес и горы. Поэтому мы решили организовать туристическое движение дошкольников – городской туристический слёт «Туристыята». Задача создания такого мероприятия не только физическое развитие подрастающего поколения. Так же мы хотели помочь детям и их родителям выстроить эффективное коммуникативное взаимодействие и найти общие интересы.

Открытый городской туристический слёт для дошкольников «Туристята» проходит в городе Златоусте с 2004 года. Тогда творческая инициатива педагогов 65 детского сада при поддержке Управления образования собрала для соревнований 3 команды дошкольников – любителей спорта, природы и активного отдыха. Уже на следующий год число участников увеличилось вдвое, и затем с каждым годом всё прирастало, в том числе за счёт команд из соседних городов и посёлков.

Туристический слёт проходит уже 14 лет. Расширяется возрастной, количественный и географический состав участников. Но наши приоритеты при организации слёта остаются неизменными: укрепление здоровья, стремление к активному отдыху, продуктивное общение детей и взрослых.

На слёт приглашаются дети старших и подготовительных групп детских садов, а так же их родители и педагоги. Программа туристического слёта «Туристята» интересна и насыщена. В нее входит: пешеходная дистанция и спортивное ориентирование.

Начинается слёт утром. Команды разбивают свои мини-стоянки на территории спортивной базы «Спартак», расположенной в лесном массиве за городским прудом. Поляна быстро превращается в большой весёлый лагерь.

После церемонии открытия и представления команд начинаются спортивные состязания. Соревнования проходят в двух номинациях параллельно.

Родители являются полноправными членами команды. В спортивном ориентировании они помогают ребятам без ошибок прочесть карту местности, правильно отметить на каждом контрольном пункте и постараться добежать до финиша быстрее соперников. В конце соревнований выявляется победитель и остальные призеры.

На полосе препятствий также разыгрывается комплект медалей. Это - наиболее сложная и зрелищная часть слёта. Дети преодолевают «условное» болото по кочкам, «параллельные перила», «вертикальный маятник», переправляются по бревну, транспортируют пострадавшего.

Выполнение каждого этапа контролируется судьями. В их распоряжении не только секундомер, но и право начислять штрафные очки за нарушение правил. От участников требуется наличие внимания, чёткости и владение техникой туризма.

Дошкольники - народ азартный, поэтому на дистанции разгораются нешуточные страсти. Но, несмотря на это, для дошколят туристический слёт «Туристята» всегда большой и долгожданный праздник.

При проведении слёта за несколько лет сложились свои традиции. Пока судьи подводят итоги, начинает работу открытый микрофон. Участники имеют возможность ярко представить свою команду, исполнить любимые походные песни, показать весёлые сценки. Обязательно накрываются походные столы с простыми и знакомыми продуктами. Дети знакомятся с незамысловатым бытом туриста. Организуются также спортивные игры, которые нравятся дошкольникам. Последний этап слёта – это награждение победителей. После этого события наш маленький спортивный праздник закрывается.

Туристические слёты способствуют развитию коммуникативных способностей детей. Златоустовцы знакомятся с юными туристами из других городов и поселков области: Чебаркуля, Миасса, Копейска, Усть-Катава, Челябинска, Коркино и поселка Полевой. Дети приобретают уверенность в себе, учатся выступать публично. Они развивают умение работать в команде, формировать чувство взаимопомощи, уважительного отношения друг к другу. То есть дети и взрослые становятся единомышленниками, соавторами совместной деятельности, а значит, формируется детско-взрослая общность – объединение педагогов, детей, родителей. Наличие общих традиций, а так же помощь и поддержка друг друга в данном состязании способствует развитию профессионализма педагога, педагогической культуры родителей, успешной социализации и самореализации ребёнка. [3, с.81]

С 2014 года туристический слёт «Туристята» проходит в рамках городской Спартакиады по туризму среди дошкольных образовательных организаций. Помимо туристического слёта на Спартакиаде организуются соревнования по скалолазанию на

искусственном скалодроме и технике пешеходного туризма в закрытом помещении; соревнования по туризму в верёвочном городке, конкурс походов и экскурсий.

В детских коллективах, которые участвуют в туристическом слёте «Туристыята», наблюдается положительная динамика состояния здоровья, физического развития детей. Подготовка к соревнованиям ведется на протяжении всего года. Дети овладевают теоретическими знаниями, физическими и техническими умениями, необходимыми каждому туристу.

Такая активность и серьёзная подготовка к слёту в течение всего года подтверждает, что «Туристыята» вызывают неподдельный интерес всех участников этого мероприятия. Для многих из них слёт становится событием, определяющим образ жизни и интересы на протяжении всего года. Впитывая уже с дошкольного возраста любовь к родному краю, развивая туристические навыки, дети будут по-настоящему увлечены этой идеей и станут её эффективными носителями во взрослой жизни.

*Список использованной литературы:*

1. Завьялова Т.П. Программа двигательной и познавательной деятельности с использованием средств туризма «Туристыята» (для подготовительной к школе группы) // Дошкольное воспитание. 2003. № 8. С. 50-53.
2. Завьялова Т. П. Туризм в детском саду: новые возможности, новые решения: учебно-методическое пособие / Тюменский государственный университет. Тюмень, 2006. 263 с.
3. Ресурсы развития образовательной среды дошкольных образовательных организаций в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования: материалы межрегионального научно – практической конференции 26-28 июня 2014 года. Златоуст: издательский центр «Первопечатник», 2014.
4. Урал: развитие культурно-образовательной среды региона в условиях социального многообразия: материалы XVI Международной научно-практической конференции 9-11 октября 2012 года. В 2-х частях, ч.1 – Златоуст: издательский центр «Первопечатник», 2012.

*Прошак Н.Л., (Proshak N.L.), воспитатель I категории,  
МАДУ «Детский сад № 65»  
Россия, г Златоуст*

## **ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ СО СПОРТИВНЫМ ЗЛАТОУСТОМ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

### **GETTING CHILDREN WITH SPORTS CHRYSOSTOM THROUGH PROJECT ACTIVITIES**

**Аннотация:** Проектная деятельность предполагает формирование ценностно-мотивационного отношения детей дошкольного возраста к физической культуре и спорту, а также к потребности в здоровом образе жизни.

**Abstract:** Project activity involves the formation of value-motivational attitude of preschool children to physical culture and sports, as well as the need for a healthy lifestyle.

**Ключевые слова:** спорт, здоровье, спортивные секции, проектная деятельность

**Key words:** sport, health, sports sections, project activity

Детский сад – первая ступень в общем систематизированном образовании ребенка, его первый опыт участия в общественной жизни.

Проектная деятельность в детском саду – это совместная работа педагогов, детей и их родителей. В процессе проектной работы у детей развиваются познавательные способности и

творческое мышление. Ребята учатся искать информацию и использовать эти знания в самостоятельной деятельности. Именно в дошкольном возрасте дети получают основы знаний о различных областях спорта, достижениях спортсменов. Формирование у детей дошкольного возраста мотива, потребности в здоровом образе жизни, и желание заниматься спортом, ознакомлению со спортивными достижениями города, высокими достижениями людей, ставших славой России, и является целью нашей работы.

Златоуст без особого преувеличения можно назвать спортивным городом. Ежегодно здесь проводится более 120 соревнований различного уровня - от городского до всероссийского.

История нашего города может рассказать о спортивных достижениях известных всему миру горожан, о тренерах, воспитавших олимпийских чемпионов, чемпионов России и Европы.

Итак, решено: надо заниматься спортом! Но каким именно? В современном обществе даже взрослому порой не просто разобраться в разнообразии видов спорта.

К услугам жителей Златоуста 166 спортивных сооружений.

В городе работают:

- большие стадионы, такие как «Металлург», «Таганай», «Локомотив»;
- лыжные базы;
- 3 канатных подъемника для любителей горных лыж;
- 4 плавательных бассейна;
- шахматный клуб.

Заниматься спортом необходимо в любое время года. Проблема раннего формирования культуры здоровья актуальна и достаточно сложна. Следовательно, нашим детям нужна активная деятельность, способствующая повышению жизненного тонуса, удовлетворяющая их интересы, социальные запросы. Не удивительно, что любой стране нужны личности не только творческие, но и гармонично развитые, активные и здоровые. Поэтому возникла необходимость разработать познавательный проект для детей подготовительной к школе группы: «Быть здоровыми хотим». С помощью этого проекта попыталась донести до детей объем информации о пользе спорта и здорового образа жизни.

Участниками проекта стали дети подготовительной группы и родители.

Цель проекта:

Приобщение детей к традициям большого спорта в родном городе.

Задачи:

- познакомить детей со спортивными достижениями, которыми славится Златоуст
- обогатить знания детей о спортивных сооружениях Златоуста и работе спортивных секций в городе
- оформить вместе с детьми и родителями альбом «Спортивные звезды Златоуста»
- познакомить детей со спортивными успехами выпускников детского сада, ставших гордостью нашего города
- подготовить вместе с детьми и родителями рассказ о спортивной жизни в семье
- подобрать и разработать материал для презентации «Тренировки со звездами»

На первом этапе реализации проекта необходимо было создать условия для реализации проекта:

пополнить и подобрать материал для реализации проекта, собрать необходимый материал и литературные источники по соответствующим тематикам;

- посетить физкультурные и спортивные учреждения города, с целью организации встреч с интересными людьми - спортсменами.

Второй этап реализации проекта включает знакомство детей со спортивным Златоустом:

- это знакомство детей с объектами спорта,
- с историей спортивных традиций,
- со спортсменами, которые прославляют наш город,
- со сверстниками и выпускниками детского сада, кто активно занимается физической культурой и спортом.

- беседы с детьми об известных спортсменах нашего города и их наградах, которые они завоевали в соревнованиях.
- беседы на тему «Мы любим спорт» - с использованием загадок, пословиц, поговорок, стихов о спорте, дидактических игр
- экскурсии на стадион МАУСОШ № 35. Наблюдения и игры на стадионе
- просмотр мультфильмов об олимпийских играх: «Ну, погоди!» выпуск № 13; «Смешарики» - «Чистый спорт» и т.д.
- рисование на тему: «Виды спорта»
- встречи с выпускниками - спортсменами, приглашение их на тематические занятия «Тренировки со звездой»
- экскурсия в спорткомплекс «Уралочка»
- викторина о здоровом образе жизни
- сюжетно-ролевая игра «Фитнес центр»

Проведенный опрос среди старших дошкольников показал, что большинство ни разу не были на спортивных сооружениях города, практически мало что знают о спортивных достижениях своих горожан и спортом то занимаются единицы.

Но как сделать так, чтобы ребёнок без давления и прочих насильственных действий полюбил физкультуру и сам захотел заниматься спортом?

Самой эффективной формой привлечения к спорту оказались практические занятия со спортсменами, их рассказы о спорте.

С детьми группы была организована встреча с выпускником нашего детского сада Кирьяновым Егором. Егор хоккеист, главный нападающий команды Таганай, рассказал о своих достижениях, дети с удовольствием рассматривали его кубки и медали.

Семья у Егора спортивная. Папа в свободное время любит поиграть в хоккей, он в судейской коллегии. Судит юных хоккеистов. Младшая сестра Егора Вика (воспитанница подготовительной группы) занимается фигурным катанием, черлидингом, имеет успехи в соревнованиях по скалодрому.

Интересна и содержательно прошла встреча еще с одной выпускницей нашего детского сада, со звездой водного пола, чемпионкой России Екатериной Зеленцовой.

Ребята убедились и увидели на практике, что успеха можно добиться только систематическими тренировками, трудолюбием и старанием.

В группе была организована выставка спортивных достижений детей и родителей. Познакомиться с медалями, грамотами и кубками могли все желающие: дети других групп, родители и сотрудники детского сада.

Экскурсии в спортивные секции города обогащают запас знаний детей о видах спорта. Познавательной была встреча детей в спортивном центре «Уралочка».

«Уралочка» - это настоящий городской спортивный комплекс, рассчитанный как на спортсменов высокого уровня, так и на обычных любителей активного образа жизни. Дети узнали, что в центре «Уралочка» организована деятельность оздоровительного комплекса (солярий, сауна, SPA-капсула, фито-бочка, массажное кресло). Активная работа ведется со школами, детскими садами и загородными лагерями. Большое внимание уделяется культурно-массовой работе – спортивные праздники, новогодние представления также проводятся здесь.

У детей появилась возможность самим увидеть и потрогать спортивные снаряды и тренажеры, побывать в бассейне, в зале для спортивных игр.

Юные спортсмены из секции дзюдо в спортивном комплексе показали детям упражнения и приемы. Так же дети посетили музей спортивной славы ватерполистов, рассмотрели кубки, медали и грамоты.

В ходе проектной деятельности с детьми разучили много игр, эстафет, игровых упражнений, пословиц и загадок, игровой направленности с использованием спортивного оборудования.

Дети больше узнали о спорте, о том какие спортивные секции можно посещать. А также ребята вместе с родителями подготовили презентации и рассказы о своих спортивных достижениях и спортивных интересах своей семьи.



Злата Дунаева рассказала о своей спортивной семье, в которой любят лыжи, конный спорт, Злата занимается фигурным катанием.

Юный спортсмен Никита Лащенко подготовил рассказ о любимом виде спорта хоккее, которым занимается с 4 лет.

Александр Карих только недавно увлекся дзюдо, но уже стремится к успехам.

В ходе реализации проекта достигнуты определённые результаты.

У детей появился интерес к занятиям физической культурой и спортом.

Стали появляться задатки соперничества, которые приведут их дальнейшему успеху в спортивной и школьной жизни. Положительное влияние оказало на совершенствование физических качеств (быстроты, ловкости, координации), Дети заняли первое место в городском соревновании по скалодрому, который проходил на базе МАДОУ детский сад № 77. Повысилась активность родителей и воспитателей в совместной работе по укреплению здоровья и приобщению детей к спортивной деятельности.

Участие родителей в совместной деятельности наполнила ее новым содержанием, позволила использовать пример взрослых в физическом воспитании дошкольников, пропагандировать его среди других родителей. Но все же, интересным и спортивным увлечением наших воспитанников являются занятия спортивным туризмом. Детей ведь хлебом не корми, дай залезть куда-нибудь.

Занятия на скалодроме - это увлекательное, интересное времяпрепровождение, ребёнок преодолевает препятствия различной сложности, осваивая азы скалолазания и развивая своё тело.

Ребенок учится самостоятельно принимать решения, выбирать направление, оценивать свои возможности. Научиться упорствовать перед лицом неудачи

- лучший жизненный урок, который дает этот вид спорта.

#### *Список использованной литературы:*

1. Алябьева Е.А. Нравственно-эстетические беседы и игры с дошкольниками. М.: ТЦ Сфера, 2004.
2. Глазырина Л.Д. Г52 Физическая культура — дошкольникам: Программа и программные требования. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. —144 с. 18ВЫ.
3. Ильина Г.В. Развитие физических качеств дошкольников в непрерывной физкультурной деятельности : монография. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. 401 с.
4. «Я – Златоустовец. Дошкольное образование: программа курса Администрация ЗГО; МКУ Управление образования ЗГО. – Златоуст, 2013г. 30с.
5. <https://tsitaty.com/цитата/143485>
6. [http://chelyabinsk.kartasporta.ru/sport/v\\_zlatouste](http://chelyabinsk.kartasporta.ru/sport/v_zlatouste)

*Ильина Г.В.. (Puina G.V.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **СЕМЕЙНЫЕ КЛУБЫ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **FAMILY CLUBS AS A FORM OF REALIZATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES WITH PRESCHOOLERS**

**Аннотация:** В статье обозначена актуальность взаимодействия образовательных организаций с семьями воспитанников для создания социальной ситуации развития соответствующей специфике дошкольного возраста. Семейный клуб рассмотрен как форма работы с родителями (законными представителями) по вопросам сохранения и сбережения

здоровья детей, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

**Abstract:** *The article highlights the relevance of the interaction of educational organizations with families of pupils to create a social situation of development corresponding to the specifics of preschool age. The family club is considered as a form of work with parents (legal representatives) on the preservation and preservation of children's health, their direct involvement in educational activities through the creation of educational projects together with the family on the basis of identifying the needs and supporting educational initiatives of the family.*

**Ключевые слова:** семейные клубы, взаимодействие с семьями воспитанников, здоровьесберегающие технологии, формы физкультурно-оздоровительной работы

**Keywords:** family clubs, interaction with families of pupils, health-saving technologies, forms of sports and health work

В настоящее время проблема здоровья (с позиции физического, психического и нравственного здоровья) личности требует постоянного поиска новых форм работы, методов, механизмов, позволяющих повысить психофизический потенциал на разных этапах развития (например, на пороге школьного обучения в период адаптации, когда потребуется определенный уровень физической готовности к разнонаправленным нагрузкам школьного обучения).

Введение новых требований в законе «Об Образовании в РФ» (№273 от 2013 г), положении п.1.6. подпункте 9 ФГОС ДО: «...обеспечение психолого - педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» предполагает формирование здорового образа жизни всех участников педагогического процесса.

В связи с этим, возрастает потребность поиска современных здоровьесберегающих технологий с учетом различных поведенческих реакции детей в процессе обучения и воспитания (тревожность, гиперактивность, агрессивность, гипеопекаемость, на которые не всегда обращают внимание родители, считая это ответной реакцией на сложившуюся ситуацию). Значимо формирование ценностно-мотивационного отношения у родителей к реализации ЗСТ (здоровьесберегающих технологий) с детьми в условиях семейного воспитания [3].

Для понимания понятия «здоровьесберегающие технологии» представляется целесообразным обратиться к понятиям «здоровье» и «технология», так как они являются базовыми для раскрытия сущности здоровьесберегающих технологий.

Здоровье – это такое психофизическое и духовное состояние субъектов образовательного процесса, которое обеспечивает им высокий уровень интеллектуальной и физической работоспособности, а также адаптированность к постоянно изменяющейся учебной, социальной и природной среде. При этом под субъектами образовательного процесса мы имеем в виду не только воспитанников образовательных учреждений, но и педагогов, непосредственно осуществляющих педагогическую деятельность, руководителей образовательных учреждений, а также родителей, которые также являются субъектами образовательного процесса.

Педагогическая технология - это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно - методический инструментарий педагогического процесса.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии в образовании – это технологии, направленные на решение приоритетной задачи современного образования - задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса: детей, педагогов и родителей [5].

Подчеркнем, что каждая образовательная организация должна создать условия, необходимые для социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике

возраста. Одним из условий является взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования детей, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в т. ч. посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Обозначим семейный клуб как форму работы, способствующую формированию готовности родителей к реализации ЗСТ с детьми в условиях семейного воспитания. На наш взгляд, семейные клубы повысят результативность образовательного процесса, сформируют у родителей ценностные ориентации на сохранение и укрепление здоровья детей.

Представим совместный опыт работы семейного клуба с педагогами-практиками (на базах дошкольных образовательных учреждений № 73, 109, 135, 139, 160 и др. г. Магнитогорск), в ходе которого обозначена система взаимодействия с родителями воспитанников в рамках деятельности клуба «Доверие».

Нами разработана анкета на определение готовности родителей к реализации ЗСТ с детьми в семье. Перечислим вопросы, предложенные в анкете: Знакомы ли Вам понятия «здоровьесберегающие» технологии? Используете ли Вы в профессиональной деятельности и в условиях семейного воспитания психогимнастические упражнения? Можете ли Вы привести пример пальчиковой гимнастики? Можете ли Вы привести пример языковой гимнастики? Знакома ли Вам техника выполнения гимнастики для глаз? Можете ли Вы привести пример кинезеологического упражнения на коррекцию определенных сторон психики ребенка - дошкольника? Знакомы ли Вы с упражнениями хатха-йоги? Можете ли Вы привести пример 2-3 упражнений на фитболах на развитие силы у детей? Используете ли Вы дома какие-либо виды технологии обучения здоровому образу жизни детей? Хотели бы Вы узнать больше о здоровьесберегающих технологиях сохранения и стимулирования здоровья детей, которые Вы могли бы реализовывать в своей семье? Уровни компетентности определяются с учётом положительных вариантов ответа: высокий уровень 7-10 положительных ответов, средний уровень 5-7 положительных ответов, низкий уровень – менее 5 положительных ответов. Данное анкетирование показало недостаточную компетентность родителей в применении здоровьесберегающих технологий с детьми в условиях семейного воспитания. В анкетировании приняли участие педагоги, родители и воспитанники дошкольных образовательных учреждений № № 8, 12, 16, 60, 73, 113, 151, 135, 139, 151, 154, 160, 165, МАОУ «НОШ № 1» г. Магнитогорска г. Челябинской области.

В работе с родителями коллектив МДОУ № 109 о.в.» г. Магнитогорска сделал упор на пропаганду здорового образа жизни всех участников педагогического процесса. Педагоги столкнулись с тем, что родители чаще всего выступают в роли зрителей и реже в качестве участников спортивных мероприятий. Сегодня нельзя ограничиваться только пропагандой педагогических знаний, в которой родители являются пассивными участниками. Эффективность работы дают такие формы работы, на которых знания преподносятся в процессе сотрудничества педагога и родителей, активного взаимодействия взрослого и ребенка. Приоритетными в ДОУ являются такие формы организации работы с родителями по формированию навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста, как физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей и сотрудников дошкольного учреждения. Физкультурные досуги, праздники, развлечения являются радостными событиями в жизни детей. Они позволяют продемонстрировать привычки ЗОЖ, двигательные навыки и психофизические качества.

Интересен проект педагогов данного учреждения Л.С. Юлдашевой и В.В. Токаревой «Экологический парк – территория здоровья», который направлен на формирование ЗОЖ (здорового образа жизни) семей воспитанников. Детский сад расположен недалеко от экологического парка (уникальная территория оздоровления создана в экологически неблагоприятном городе), который был создан в середине 20 века по проекту Ленинградского института и носил в то время рабочее название Западный, позднее парк переименовали в Коммунистический. Коллективом детского сада разработан перспективный

план мероприятий по взаимодействию с родителями на территории парка в зимний и летний период время.

Одной из эффективных форм взаимодействия с родителями являются совместные физкультурные занятия, тренировки, которые пробуждают у родителей интерес к уровню «двигательной зрелости» детей и способствуют развитию у детей двигательных навыков в соответствии с их возрастом и способностями. В рамках работы клуба на базах вышеперечисленных учреждений были организованы:

- совместные занятия с детьми с элементами хатха-йоги, фитбол-гимнастики, степ-аэробики, ритмопластики, стретчинга, психогимнастики, кинезеологических упражнений на выравнивание психоэмоционального состояния; бодрящая гимнастика с дыхательными, пальчиковыми и язычковыми, ортопедическими упражнениями; физкультурные минутки и паузы с речитативами; игры с элементами спорта; физкультурные досуги и праздники и др.

Родители выполняли упражнения на повышение психофизического потенциала детей, которые далее применяли в условиях семейного воспитания. Перечислим их.

Стретчинг – это специально подобранные упражнения на растяжку мышц, проводимые с детьми в игровой форме. Благодаря стретчингу увеличивается подвижность суставов, мышцы становятся более эластичными и гибкими, дольше сохраняют работоспособность. Стретчинг повышает общую двигательную активность, формирует правильную осанку.

Ритмопластика – это оздоровительный вид гимнастики, в ходе которой задействуются различные группы мышц, развивается чувство ритма, тренируется память и внимательность. Она содержит в себе элементы гимнастики и хореографии.

Динамические паузы – пауза в образовательной или трудовой деятельности, заполненная разнообразными видами двигательной активности. Предназначена для предупреждения утомления и снижения работоспособности. Физиологическая сущность динамической паузы - переключение на новый вид деятельности, активный отдых, в качестве профилактики утомления.

Релаксация – это один из путей преодоления внутреннего напряжения, основанный на более или менее сознательном расслаблении мышц. Проводится в любом подходящем помещении, в зависимости от состояния детей и целей, педагог определяет интенсивность технологии. Возможно проведение для всех возрастных групп.

Гимнастика пальчиковая усиливает согласованную деятельность речевых зон и способствует лучшему развитию памяти и воображения ребёнка дошкольного возраста, а его пальцы и кисти рук приобретают гибкость и ловкость. Проводится с младшего возраста индивидуально либо с подгруппой ежедневно.

Гимнастика для глаз – самая приемлемая форма работы по предупреждению нарушений зрения, по предотвращению переутомления зрительного аппарата, снятию напряжения, укреплению глазных мышц, общему оздоровлению зрительного аппарата. Своевременное использование гимнастики положительно влияет на работоспособность зрительного аппарата и организма в целом. Кроме того, это одна из форм обучения малышей необходимости заботиться о своем здоровье в целом, о своём зрении, в частности.

Гимнастика дыхательная – правильно подобранный комплекс упражнений дыхательной гимнастики поможет развитию ещё несовершенной дыхательной системы ребёнка и укрепит защитные силы его организма в различных формах физкультурно-оздоровительной работы.

Динамическая гимнастика – является важной составляющей микроцикла двигательной деятельности детей. Её оздоровительные цели: постепенное пробуждение ребёнка после дневного сна, поднятие мышечного и психического тонуса, создание хорошего настроения на вторую половину дня, закаливание организма ребёнка, профилактика нарушений осанки.

Гимнастика корригирующая – это несложный тренировочный комплекс, направленный на укрепление одних групп мышц и полное расслабление других. Таким несложным способом можно обеспечить стройность осанки, профилактику сколиоза, а также нормализацию функций дыхательной и сердечно-сосудистой системы.

Гимнастика ортопедическая – рекомендуется детям с плоскостопием и в качестве профилактики болезней опорного свода стопы.

Игротерапия – одна из разновидностей арттерапии, которая базируется на применении ролевой игры в качестве методики воздействия на личностное развитие ребёнка.

Коммуникативные игры – основной целью их использования является помощь детям в адаптации в современном мире. Для социального развития детей, несомненно, необходимо использовать игру. Коммуникативная игра – это совместная деятельность детей, способ самовыражения, взаимного сотрудничества, где партнеры находятся в позиции «на равных», стараются учитывать особенности и интересы друг друга.

Самомассаж – это один из видов пассивной гимнастики, где используются традиционные для массажа движения: растирание, надавливание, пощипывание, разминание. В зависимости от поставленных педагогом целей, может проводиться сеансами либо в различных формах физкультурно-оздоровительной работы.

Точечный массаж – это надавливание подушечками пальцев на кожу и мышечный слой в месте расположения осознательных и проприоцептивных точек и разветвлений нервов. Подобный массаж, оказывая возбуждающее или тормозящее влияние, при комплексном воздействии дает хорошие результаты, особенно в тех случаях, когда сочетается с "общением" со своим телом в игровой ситуации и мысленным проговариванием ласковых слов (милый, добрый, хороший). Точечный массаж как элемент психофизической тренировки способствует расслаблению мышц и снятию нервно-эмоционального напряжения.

Технологии музыкального воздействия – это организованный педагогический процесс, направленный на развитие музыкальных и творческих способностей детей, сохранение и укрепление их психофизического здоровья с целью формирования полноценной личности ребенка. Используются в качестве вспомогательного средства как часть других технологий; для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения и пр.

Арт-терапия – это комплекс психологических методов познания мира через творчество и искусство: рисование и лепка, музыка и литература, театр и сказки и так далее. Главные цели таких занятий – формирование высокого жизненного тонуса и выстраивание гармоничных отношений с миром.

Сказкотерапия – это метод, использующий форму сказки для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Сказку может рассказывать взрослый, либо это может быть групповое рассказывание, где рассказчиком является не один человек, группа детей, а остальные дети повторяют за рассказчиками необходимые движения.

Технологии воздействия цветом – цветотерапия (хромотерапия) – это направление, при котором используется воздействие цветовой гаммы на психоэмоциональное состояние дошкольника, на его самочувствие. При умелом использовании цвет благотворно влияет на людей независимо от возраста. Цвет может помочь снять стресс или нервное возбуждение, успокоить или же наоборот – он может активизировать работоспособность, поднять жизненный тонус организма.

Психогимнастика – курс специальных занятий (этюдов, игр, упражнений), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как его познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

В результате, мастер-классы и консультации педагогов, специалистов, тренеров обогатили знания и умения родителей в применении здоровьесберегающих технологий семье. Опыт работы с родителями показал, что гарантом эффективности совместной деятельности выступает ориентация на взаимодействие с родителями как единомышленниками в вопросах физического воспитания и развития детей.

Таким образом, обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в реализации здоровьесберегающих технологий с детьми является важным условием формирования здорового образа жизни.

*Список использованной литературы:*

1. Бабенкова, Е.А. Здоровьесберегающая технология при подготовке детей к школе /Е. А. Бабенкова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2012. – № 2. – С. 14 – 24.
2. Василенко М.Ю. Дополнительные программы физического развития дошкольников. – М.: Т.Ц. Сфера, 2018. - 126 с. (библиотека воспитателя).
3. Ильина, Г.В. Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном процессе: монография/ Г.В. Ильина, Л.А. Иванова, О.В. Савельева [и др.]; под общ. ред. А.П. Савина; Сиб. федер. ун -т; Краснояр. гос. пед. ун - т им. В.П. Астафьева и др. – Красноярск: Центр информации, ЦНИ «Монография», 2014. – 168 с.
4. Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста (подготовительная к школе группа) : учебное пособие / под ред. Г.В. Ильиной. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 192 с.
5. Реализация здоровьесберегающих технологий в физкультурной деятельности старших дошкольников дошкольников Серпкова С.Е, Ильина Г.В. Международный студенческий научный вестник. 2014. № 1. с. 41.

*Черевичная С.С., (Cherevichnaya S.S.), ст. воспитатель,  
МДОУ «ЦРР-д/с № 135» Россия, г. Магнитогорск  
Гельмел С.Г., (Gelmel S.G.), инструктор по физической культуре,  
МДОУ «ЦРР-д/с № 135», Россия, г. Магнитогорск*

**«РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К СПОРТИВНОЙ ИГРЕ  
«БАДМИНТОН»**

**«DEVELOPMENT IN KINDERS OF INTEREST FOR THE SPORTS GAME  
«BADMINTON»**

**Аннотация:** В статье представлен опыт работы по развитию интереса у дошкольников к спортивной игре бадминтон. Бадминтон – игра, которая подходит для людей разного уровня физической подготовки, она развивает быстроту, ловкость, глазомер, точность и координацию движений. Для детей дошкольного возраста освоение движений игры в бадминтон не простая задача, но вполне доступная.

**Annotation:** The article presents the experience of developing interest among preschoolers in the sports game badminton. Badminton is a game that is suitable for people of different levels of fitness, it develops speed, agility, eye, accuracy and coordination of movements. For children of preschool age, mastering the movements of playing badminton is not an easy task, but quite affordable.

**Ключевые слова:** развитие, дошкольник, интерес, спортивная игра, бадминтон.

**Keywords:** development, preschooler, interest, sports game, badminton.

На современном этапе развития общества по-прежнему стоит задача воспитания здоровых, гармонично развитых людей, обладающих высокой умственной и физической работоспособностью.

Полноценное физическое развитие детей возможно лишь при комплексном использовании средств физического воспитания, природных факторов, гигиенических мероприятий и физических упражнений. Дошкольный период является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека.

Одной из главных задач детского сада является формирование физической готовности ребенка с учетом оптимального развития физических качеств, «...позволяющей ему успешно адаптироваться к разнонаправленным физическим нагрузкам периода начального

школьного обучения» [2, с. 23]. Данная задача реализуется через формирование двигательных навыков и умений, развитие интереса к различным видам движения, подвижным играм с правилами, становление ценностей здорового образа жизни, формирование начальных представлений о видах спорта.

В нашем дошкольном учреждении в рамках кружковой работы, мы знакомим детей со спортивной игрой бадминтон. В пособии «Особенности планирования физкультурной деятельности дошкольников. Подготовительная к школе группа», С.Г. Гельмель раскрыла «...планирование кружка по бадминтону с детьми 6-7 лет» [4, с.162-166].

Бадминтон - достаточно известная, любимая многими игра, и все знают, что в бадминтон играют ракеткой и воланом. Но часто бадминтон воспринимают, как пляжную игру. Однако пляжный и спортивный бадминтон – это совершенно разные вещи. По характеру течения игры спортивный бадминтон очень отличается от привычного всем с детства бадминтона на пляже, когда двое игроков пытаются максимально долго удержать волан в воздухе. В спортивном бадминтоне, задача обратная, как можно быстрее забить волан, то есть игра идет так, что игрок старается послать волан не туда, где стоит соперник, а в тот угол площадки, где нет соперника. Кроме того в спортивный бадминтон играют через сетку на ограниченном линиями пространстве (корте). Игра очень быстрая и динамичная, она обладает рекордной скоростью полета волана, более 400 км/ч (при самом сильном ударе «смеш»).

Бадминтон входит в программу подготовки российских, а ранее советских космонавтов, по статистическим данным является одним из сложных тактических и техничных игр, он входит в тройку самых тяжелых по физическим нагрузкам на организм спортсмена, среди игровых видов спорта.

Занятия бадминтоном позволяют всесторонне воздействовать на организм ребенка и взрослого человека, активно развивают все группы мышц, укрепляют зрение, развивают силу, быстроту, координацию, выносливость, улучшают подвижность в суставах, а также воспитывают волевые качества.

Для овладения техникой данного вида спорта иногда необходимо до 10 лет интенсивной подготовки. Поэтому мы начинаем учить играть в бадминтон уже в детском саду. Работаем мы по программе «Воланчик» (Гельмель С.Г.), которая направлена на овладение основными техническими элементами игры в дошкольном возрасте. Цель программы – популяризация спортивной игры «Бадминтон», повышение двигательной активности и уровня физической подготовленности с целью сохранения и укрепления здоровья. В программе определены основные задачи по обучению, воспитанию и развитию старших дошкольников в ходе кружковых занятий по бадминтону. Одна из задач это: формирование интереса к игре бадминтон.

Программа построена на комплексном интегрированном решении образовательных областей в дошкольном образовании, с учетом принципов, индивидуализации и личностных особенностей в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Основной акцент в работе с детьми старшего дошкольного возраста, мы делаем на развитие интереса к предлагаемым видам деятельности, поиск детьми собственных путей совершенствования в игровой практике и коммуникациях.

При первоначальном освоении элементов игры делаем упор на знакомые детям и любимые ими виды деятельности (подвижные игры, индивидуальные и коллективные творческие задания). При этом разделяя сложные элементы и движения на простые составляющие (волан - упражнения, ракетка-хват, сетка- игра и т.д.).

Подведение итогов (месяца, полугодия, конкурса либо соревнований) обычно проводим в игровой форме выделяя при этом множество номинаций, отражающие разные направления как физического так и личностного направления. Такой подход обеспечивает возможность быть успешным, каждому ребенку. Данные мероприятия мы проводим в рамках социального партнерства, на базе ФОК №3.

Для развития интереса к спортивной игре бадминтон мы обращаем внимание на создание предметно-развивающей среды, наполнение которой представляет ребёнку возможности для саморазвития и самореализации. Используем мы как традиционное оборудование, так и нестандартное физкультурное оборудование. К его изготовлению и использованию привлекаются родители и дошкольники, что позволяет более быстро и качественно формировать двигательные умения и навыки, способствует повышению интереса к спортивной игре. В рамках семейного клуба «Доверие» родители принимают активное участие в сборе полезной информации (видеоролики, картинки и т.д.) о спорте для детей. Это дает возможность сделать содержательнее и интереснее занятия и учебно-тренировочный процесс в целом. Данные материалы оформлены и находится в медиатеке детского сада.

Участие родителей в процессе обучения обеспечивают возможность наблюдать динамику развития собственного ребенка (сравнить с его вчерашним результатом, а не с результатами других детей в группе). В нашем учреждении проходят систематические встречи с родителями воспитанников, совместные мероприятия, а также НОД.

#### Конспект непосредственно-образовательной деятельности по физическому развитию детей в старшей группе.

Тема: «Бадминтон»

Интеграция образовательных областей: физическое развитие, познавательное развитие, речевое развитие.

Задачи:

1. Учить основным приемам игры бадминтон (стойка, прием волана);
2. Знакомить детей со свойствами волана (вес, объем, быстроту полета); разучить игры с воланом.
3. Развивать глазомер, координацию движений, ловкость.
4. Воспитывать внимание.

Место проведения: спортивный зал.

Оборудование: воланы по числу детей, ракетка, схемы-карточки.

Продолжительность: 25 минут.

Ход занятия:

Содержание	Дозировка	Организационно-методические указания
<b>I. Подготовительная часть</b>		
Вступительное слово	1 мин	- Ребята, мы с вами уже познакомились, откуда к нам пришел бадминтон. В Английском городе Бадминтон находится памятник волану(слайд1). Он весит 2 тонны, высота 5м. Воланы бывают перьевые и пластиковые (слайд 2). Мы учимся играть с пластиковыми воланами.
1. «Выбивной»	2 мин	Перемещение детей по площадке в движении - бегать легко, не наталкиваясь друг на друга
2. «Пронзи кольцо»	2-3 раза	Дети, перестроившись в 2 звена, забрасывают воланы в висящие обручи, за воланом прыгают: на правой, на левой, на 2 ногах вместе; назад возвращаются бегом.
<b>II. Основная часть</b>		
1.ОРУ с воланами:	5-6 раз	Выполняется по звеньям. Руки вперед; переключают волан из правой руки в левую, затем - из левой в правую.
а) «Покажи волан»;		
б) «Волан вверх»;	5-6 раз	Руки через стороны вверх; переключают волан из рук в руки.
в) «Спрячь	5-6 раз	Переключают волан спереди и за спиной.



волан»; г) «Подбрось-поймай»; д) «Попрыгаем с воланом»	4-5 раз 4-5 раз	Бросать волан вверх невысоко и ловить его 2 руками; потом - правой бросать, а левой ловить и наоборот. Следить глазами за воланом. Прыжки на месте на 2 ногах с поворотом вокруг себя.
О.В.Д		
«Подбрось, поймай, падать не давай!»	6-8 раз	Перебрасывание волана с руки на руку. Бросать волан нужно как можно выше. Высота 1м. Следить за головкой волана. Ноги согнуты. Правая нога впереди.
«Передвинь флажок»	4-5 раз каждое упражнение	Дети шеренгой бросают волан; рядом с тем, чей волан дальше улетит, ставится флажок. С каждым броском флажок передвигают дальше. Бросок выполнять снизу, из-за головы.
«Чья команда?»	4-5 раз	Дети стоят в 2 кругах. В центре каждого круга на расстоянии 2-3 м лежит обруч. Надо забросить волан в обруч. Чья команда более точно забросит волан в обруч.
Челночный бег	4раза по 4м	Ребята выполняют одновременно бег в середину площадки бадминтонной, переносят воланы 4шт
III. Заключительная часть		
«Чье звено быстрее выложит фигуру из воланов?»	3-4 минуты	Дети по выбранной карточке выкладывают любую фигуру, ставя воланы вертикально.

Совместная физкультурная деятельность с родителями по обучению игре бадминтон.

Тема: «Бадминтон»

Задачи:

1. Совершенствовать основные приемы игры в бадминтон (стойка, хват ракетки, прием волана)
2. Помочь родителям ощутит радость от совместной с ребенком двигательной деятельности.
3. Расширить у детей, родителей объем знаний о происхождении спортивной игры бадминтон.
4. Развивать физические качества: быстроту, ловкость, глазомер. Содействовать развитию координационных способностей.
5. Воспитывать внимание, организованность.

Оборудование: ракетки и воланы для всех детей, обручи (4-5), сетка для игры в бадминтон

Место проведения: спортивный зал.

Продолжительность: 25 минут.

Ход занятия:

Содержание	Дозировка	ОМУ
Подготовительная часть		
Построение	1 мин	Педагог приветствует детей, родителей и предлагает отгадать загадку: «Высоко волан взлетает, Легкий, очень быстрый он, Через сетку перелетает, Игра зовется ...» (Бадминтон). Верно. А вы хотели бы играть в бадминтон с родителями? Педагог: Сегодня вы научитесь выполнять упражнения с воланом, отбивать волан ракеткой, и быстро в игре

		передвигаться по бадминтонной площадке, и помогут вам ваши родители. Начинаем!
Ходьба. Бег.	2-3 мин	Прыжком направо! В обход налево шагом марш! Ходьба с различными заданиями. Бегом марш! Бег с заданием. Шагом. Берем инвентарь (ракетку, волан) Врассыпную становись!
Основная часть		
ОРУ Игровые упражнения с воланом «Подбрось - поймай»	6-7 раз	Подбрось волан вверх Поймай двумя руками. Ноги согнуты. Руки на уровне пояса.
«Самый меткий»	4-5 раз	Метание волана в висящие обручи, можно через веревку, сетку (разными способами)
Кто бросит дальше?	4-5 раз	Метание волана (разными способами) По сигналу до волана допрыгать, добежать, проползти и т.д.
Упражнения с ракеткой «Молоточек» «Восьмерка»	1 мин 1 мин	Ракетка у взрослого, он передает ребенку Следить за правильным хватом ракетки. Для укрепления мышц кисти.
Жонглирование воздушным шаром	1 мин	Ракетка на уровне пояса. Плоскость параллельно полу. Следить за стойкой бадминтониста. По окончании инвентарь убрать.

Ход занятия:

Содержание	Дозировка	ОМУ
О.В.Д.		
«Отрази волан»	1-2 мин	Упражнения в детско-взрослых парах наброс волана. Стойку бадминтониста принять! Ракетка развернута. Каждому из вас набрасывают взрослые волан, который надо отбивайте. Расстояние 2-4м (с учетом индивидуальных способностей)
«Не дай волану упасть»	2-3 мин	Встать на бадминтонной площадке парами, перебрасывать волан через сетку друг другу Дети стоят на расстоянии 1,5м от сетки Главное в нашей игре – не дать волану упасть. Дети играют в парах первый гейм (под музыкальное сопровождение). В бадминтоне по правилам игры, после первого гейма игроки меняются местами. Второй гейм. А чего не хватает для игры в бадминтон? (ракетки)? Дети берут ракетки.
П.и. «Игра в бадминтон по упрощенным правилам»	1,5 мин	в парах (дети-родители), у взрослого волан, у ребенка ракетка. Один подбрасывает волан, другой отбивает его ракеткой. Расстояние 3-4 м
Заключительная часть		
«У кого волан?»	1-2 мин	Дети в круг. Волан по кругу за спиной ( усложнить: перебрасывать друг другу, добавить еще волан и т.д.)

*Список используемой литературы:*

1. Игра бадминтон учебно-методическое издание А.В. Щербаков, Н.И. Щербакова. – М.: ООО «Гражданский альянс», 2009.
2. Ильина Г.В. Развитие физических качеств дошкольников в непрерывной физкультурной деятельности : монография. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. 401 с.
3. Лепешкин В.А. Бадминтон для всех В.А.Лепешкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – (Все про спорт).
4. Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста (старшая группа) : учебное пособие / под ред. Г.В. Ильиной. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 191 с.
5. Парциальная программа «Бадминтон для дошкольников» Л.Л. Тимофеева-М., «Русское слово», 2017.

*Ильин В.В., (Ilyin V.V.), студент,*

*МГТУ им. Г.И. Носова*

*Санникова Л.Н., (Sannikova L.N.), к. п. н, доцент,*

*МГТУ им. Г.И. Носова*

*Ильина Г.В., (Ilyina G.V.), к. п. н, доцент*

*МГТУ им. Г.И. Носова*

*Россия, г. Магнитогорск*

**ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ИГРЫ В БАСКЕТБОЛ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР**

**LEARNING THE ELEMENTS OF A BASKETBALL GAME THE SENIOR PRESCHOOL  
CHILDREN BY MEANS OF MOBILE GAMES**

**Аннотация:** В статье рассмотрены методические основы обучения элементам игры в баскетбол детей 5-7 лет средствами подвижных игр. Уточнены методы, используемые в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Разработан комплекс подвижных игр на овладение детьми 5-7 лет элементам игры в баскетбол, проверено его влияние на уровень обучаемости данным элементам. Представлены методические рекомендации для педагогов по обучению детей 5-7 лет элементам игры в баскетбол средствами подвижных игр.

**Abstract:** The article describes the methodological foundations of teaching elements of the game of basketball for children 5-7 years by means of outdoor games. The methods used in the process of physical education of children of preschool age are specified. Developed a set of mobile games on the acquisition of a 5-7 year-old children the elements of a basketball game, checked its influence on the level of learning these elements. Methodical recommendations for teachers on training of children of 5-7 years to elements of game in basketball by means of mobile games are presented.

**Ключевые слова:** элементы игры в баскетбол, средства, методы, подвижная игра, старший дошкольник

**Keywords:** elements of the game of basketball, means, methods, mobile game, senior preschooler

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что физическое развитие включает приобретение опыта детей в двигательной и игровой деятельности, связанной с выполнением упражнений на развитие физических

качеств, овладение подвижными и спортивными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере [6].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста необходимо формировать устойчивый интерес к занятиям физической культурой, а в дальнейшем, определенным видам спортивных игр (баскетбол, футбол, хоккей и др.) через овладение детьми подвижными играми с правилами.

Актуальность исследования заключается в поиске оптимальных средств обучения детей старшего дошкольного возраста игре в баскетбол.

Цель исследования – выявить влияние подвижных игр на уровень обучаемости детей старшего дошкольного возраста элементам игры в баскетбол.

Мы предполагали, что при систематическом обучении детей старшего дошкольного возраста с использованием подвижных игр происходит качественное освоение элементов игры в баскетбол.

Методологическая база исследования: теоретические положения о физическом воспитании и развитии дошкольников (Л.Д. Глазырина, Н.Н. Кожухова, А.В. Кенеман, В.Г. Макаренко, Э.Я. Степаненкова, С.Б. Шарманова и др.). Особенности развития физических качеств дошкольников (Е. Захаров, Г.В. Ильина, А. Карасёв, А. Сафронов, Ж.К. Холодов, Б.Г. Мещеряков, В.К. Бальсевич, В.И. Лях, Ю.Д. Железняк, Л.Д. Гужаловский, В.М. Зациорский, В.И. Лях, Л.П. Матвеев, В.П. Зинченко и др.).

В ходе исследования «Теоретические основы обучения детей старшего дошкольного возраста игре в баскетбол» нами решены следующие задачи.

Изучены возрастные особенности психофизического развития детей 5-7 лет. К старшему дошкольному возрасту развиваются следующие показатели: костная, сердечно - сосудистая, эндокринная, иммунная системы. Позвоночный столб ребёнка 5-6 лет чувствителен к деформирующим воздействиям. Скелетная мускулатура характеризуется слабым развитием сухожилий, фасций, связок.

Эластичность и гибкость детской кости могут стать причиной травм не только конечностей, но и позвоночника. Диспропорционально формируются у дошкольников и некоторые суставы. В период до 6 лет сумка локтевого сустава растёт быстро, а кольцеобразная связка, удерживающая в правильном положении головку лучевой кости, оказывается слишком свободной. Вследствие этого нередко возникает подвывих. У детей 5-6 лет наблюдается и незавершенность строения стопы. В связи с этим необходимо предупреждать появление и закрепление у детей плоскостопия, причиной, которой могут стать обувь большого, чем нужно, размера, излишняя масса тела, перенесённые заболевания. В развитии мышц выделяют несколько этапов. Один из них - это возраст 6 лет. К шести годам у ребёнка хорошо развиты крупные мышцы туловища и конечностей, но по-прежнему слабы мелкие мышцы, особенно кистей рук, поэтому дети относительно легко усваивают задания в ходьбе, беге, прыжках, но известные трудности возникают при выполнении упражнений, связанных с работой мелких мышц.

Старшим дошкольникам доступно овладение новыми сложными формами движений, а также совершенствование некоторых элементов их техники. Дети достигают сравнительно высоких результатов в выполнении движений, способны совершать их в различном темпе, амплитуде, проявляя значительные скоростно-силовые возможности и выносливость. Происходит нервно-психическое развитие ребенка – все это является благоприятной базой для обучения элементам игры в баскетбол.

Уточнены методы, используемые в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста: специфические (строго регламентированного упражнения; частично регламентированного упражнения - игровой, соревновательный); неспецифические (методы словесного и наглядного воздействия).

В исследованиях Г.Г. Попова выделены методы управления процессом овладения детьми техникой физических упражнений: информационно - рецептивный; репродуктивный; проблемной ситуации и развития творческих способностей; целостный; расчленённый [5].

Информационно - рецептивный метод – дидактическая сущность заключается в четком показе упражнения в целом (воздействие на зрительные рецепторы), доступном кратком ярком рассказе (воздействие на слуховые рецепторы) и, при необходимости, практической помощи и (воздействие на тактильный рецепторы). Информационно-рецептивный метод характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью между деятельностью педагога и ребенка. В этом совместном процессе он позволяет комплексно использовать различные способы обучения; воспитателю четко, конкретно, образно донести знания, а ребенку осознанно их запомнить и усвоить.

Репродуктивный метод (или метод упражнения) – дидактический смысл состоит в многократном повторении разучиваемого упражнения (или его части) с целью как можно точнее произвести показанный педагогом образец движения. Репродуктивный метод повышает усвоение знаний и навыков, позволяет использовать и варьировать их в разнообразных ситуациях.

Полноценное усвоение двигательных действий обеспечивает репродуктивный метод (т.е. воспроизведение способов деятельности). Воспитатель, реализуя этот метод, продумывает систему физических упражнений на воспроизведение известных ребенку движений, которые сформировались в процессе применения им информационно-рецептивного метода. Упражняясь в двигательных действиях, ребенок уточняет и воспроизводит их по данному образцу. Упражнения в движении, для повышения интереса к ним, целесообразно варьировать.

Метод проблемной ситуации и развития творческих способностей – дидактический смысл заключается в организации условий среды (проблемы) активизирующих проявлений физических и творческих (креативных) способностей ребенка направленное на эффективное решение двигательной задачи. Метод проблемного обучения рассматривается как элемент, составная часть целостной системы обучения. Обучение, в котором отсутствует в качестве составной части проблемное обучение, нельзя считать полноценным. Система обучения, построенная только на восприятии ребенком готовых знаний, не может научить его мыслить, развить до необходимого уровня его способности к творческой деятельности [5].

Учитывая индивидуальные способности детей, их психофизические особенности, при использовании методов физического воспитания мы сможем достичь высоких результатов при обучении детей старшего дошкольного возраста элементам игры в баскетбол.

Рассмотрены методические основы обучения элементам игры в баскетбол детей 5-7 лет средствами подвижных игр. Основными элементами игры в баскетбол являются: перемещение, удержание мяча, ловля и передача мяча, ведения мяча, бросание мяча по корзине. При обучении детей старшего дошкольного возраста элементам игры в баскетбол используют различные подвижные игры включающие: технику перемещения, технику удержания мяча, технику ловли и передачи мяча, технику ведения мяча и технику бросания мяча по корзине [2, 3, 4].

Обучение в процессе физического воспитания обеспечивает одну из его сторон - физическое образование, под которым понимается «системное освоение человеком рациональных способов управления своими движениями, приобретение таким путем необходимого в жизни фонда двигательных умений, навыков и связанных с ними знаний».

Основу двигательных способностей ребенка составляют физические качества, а форму проявления - двигательные умения и навыки. В основу организации обучения положена система подвижных игр, направленных на обучение детей элементам игры в баскетбол;

В экспериментальной работе по обучению элементам игры в баскетбол детей старшего дошкольного возраста средствами подвижных игр» нами проведено тестирование показателей технической подготовленности детей подготовительной группы. Базой нашего эксперимента являлось МДОУ «Детский сад № 73» г. Магнитогорска. В исследовании принимали участие дети подготовительной к школе группы (10 детей – контрольная группа (К); 10 детей – экспериментальная группа).

На констатирующем (октябрь 2019 г.) этапе эксперимента было проведено тестирование показателей технической подготовленности детей 5-7 лет. Для определения уровня обучаемости у детей подготовительной группы предлагается использовать следующие упражнения технического характера:

- 1) Ловля и передача мяча в парах (двумя руками от груди).
- 2) Ведение мяча на месте.
- 3) Ведение мяча, продвигаясь бегом (шагом).
- 4) Бросок мяча в корзину от груди двумя руками или одной рукой от плеча (на выбор).

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили нам сделать вывод, что назрела необходимость разработки комплекса подвижных игр с элементами игры в баскетбол, который на наш взгляд, повлияет на эффективность обучения детей 5-7 лет. Содержание данного комплекса представлено в параграфе 2.2.

На формирующем этапе эксперимента (ноябрь 2018 - март 2019 года) разработан и апробирован комплекс подвижных игр на овладение детьми 6-7 лет элементами игры в баскетбол экспериментальной группы на этапе совершенствования (С). Детей контрольной группы обучали элементам игры в баскетбол, используя подвижные игры без дифференциации по элементам.

На контрольном этапе эксперимента (май 2019 года) было проведено повторное тестирование показателей технической подготовленности детей, выявившее достоверные различия в применявшихся тестах.

Таким образом, экспериментально доказано, что при систематическом обучении детей старшего дошкольного возраста с использованием подвижных игр происходит качественное освоение элементов игры в баскетбол.

Представлены методические рекомендации для педагогов по обучению детей 5-7 лет элементам игры в баскетбол средствами подвижных игр. Необходимо обучать детей играм с элементами спортивных игр постепенно, переходя от простого к сложному. Обучение нужно начинать с изучения общих, сходных для ряда игр, приемов.

Отметим, что результаты данного исследования представлены в докладе «Повышение мотивации к игре в баскетбол у старших дошкольников средствами физической культуры» на XI региональном научно-практическом семинаре «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников» (11-14 февраля 2019 г. г. Магнитогорск).

Теоретическая значимость заключается в обосновании методических основ обучения элементам игры в баскетбол детей 5-7 лет средствами подвижных игр.

Практическая значимость заключается в разработке комплекса подвижных игр на овладение детьми 5-7 лет элементами игры в баскетбол.

Цель исследования достигнута, перспективы дальнейшей работы связаны с разработкой программы дополнительного образования «Обучение детей старшего дошкольного возраста элементам спортивных игр» и дальнейшей ее реализацией на базе дошкольных учреждений города Магнитогорска.

#### *Список использованной литературы:*

1. Адашкявичене, Э.Й. Баскетбол для дошкольников: из опыта работы / Э.Й. Адашкявичене. – М.: Просвещение, 1983. – 79 с.
2. Ильина, Г.В. Теория и методика физического воспитания и развития детей дошкольного возраста : учебное пособие / Г.В. Ильина. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова, 2018. -188 с. 2018.
3. Ильина Г. В. Комплексно-тематический принцип планирования физкультурной деятельности дошкольников : учеб.-метод. пособие - Магнитогорск : [Изд-во МаГУ], 2013. – 96 с.

4. Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста (подготовительная к школе группа) : учебное пособие / под ред. Г.В. Ильиной. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 192 с.
5. Попов Г.Г. Теория и методика физкультурной деятельности дошкольников. Краткий курс : учебное пособие / Г.Г. Попов. Магнитогорск : МаГУ, 2010. - 116 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования.2014.- 32.

*Куликова Р.В., (Kulikova R.V), учитель начальных классов МОУ «СОШ № 8»,  
Крылова Ю.А., (Krylova J.A.), учитель физической культуры  
МОУ «СОШ № 5 с углубленным изучением математики»,  
Луницова Е.А., (Lunsova E.A.), учитель физической культуры МОУ «СОШ № 8»,  
Овчинникова М.В. (Ovchinnikova M.V.), учитель физической культуры МОУ «СОШ №8»  
Россия, г. Магнитогорск*

## РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ, РЕГИОНАЛЬНЫХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

### REALIZATION OF NATIONAL, REGIONAL AND ETHNO-CULTURAL CHARACTERISTICS AT PHYSICAL EDUCATION

**Аннотация:** Целью начального общего образования по физической культуре является формирование основ здорового образа жизни, содействие гармоничному физическому, нравственному и социальному развитию школьников. С помощью интересных подходов в проведении уроков и внеклассных мероприятий мы формируем у младших школьников творческий подход в разрешении игровых ситуаций, развитие воображения, эмоционально-игровую отзывчивость в процессе ознакомления с городом Магнитогорском

**Abstract:** The purpose of primary general education of physical education is organization the foundations of a healthy lifestyle, promotion harmonious physical, moral and social students' development. With the help of interesting approaches in carrying out lessons and extracurricular activities, we form a creative approach for younger students in solving game situations, the development of imagination, emotional and game generosity in the process of studying with the legends of the Magnitogorsk.

**Ключевые слова:** Здоровый образ жизни, «экологический» взгляд на мир, физические качества.

**Key words:** healthy life style, «enviromental» view of life, phisical quality

Создав, творческую группу учителей-единомышленников, мы разрабатываем совместные мероприятия. Комплексно решаем задачи по реализации национальных, региональных и этнокультурных особенностей в начальной школе.

Представляем сценарий спортивного праздника «Эх, хорошо в стране советской жить!»

Возраст детей: учащиеся начальной школы

Длительность: 45 – 50 мин

Интеграция образовательных задач: физическая культура и окружающий мир

Оборудование: гимнастические палки, мячи разных размеров, гимнастические обручи, лыжные палки, стойки; дополнительный реквизит для проведения урока, изготовленный лично педагогом

Предварительная работа:

беседы о городе Магнитогорске, его достопримечательностях; о людях, которые прославляют город;

Задачи:

1. образовательные: разучить игры и эстафеты, направленные на развитие физических качеств детей с учетом их индивидуальных особенностей оздоровительные: способствовать выработке правильной осанки, обучать умению расслабляться;

2. развивающие: развивать интерес к познанию нового, учить двигаться ритмично и красиво; содействовать развитию координации движений;

3. воспитательные: развивать «экологический» взгляд на мир; прививать любовь к родному краю;

4. оздоровительные: способствовать выработке правильной осанки, обучать умению расслабляться

Вводная часть

Все участники и гости проходят в актовый зал.

Идет показ презентации.

Исполняется песня «Любимый город!»

Ведущий: Добрый день ребята и уважаемые взрослые!

Ведущий: Совсем скоро нашему родному городу исполнится 90 лет.

И в преддверии праздника наша школа участвует в городской эстафете «

Магнитогорск - спортивный»

Магнитогорск – ты лучший в мире город.

Есть чем гордиться жителям его.

Магнитогорск - ты будешь вечно молод.

В душе народа своего.

Ведущий: Предлагаю начать наше мероприятие гимном Магнитогорска

Исполняется Гимн Магнитогорска

Ведущий: Вспомним годы семидесятые, вспомним годы восьмидесятые!

Танец « Эх, хорошо в стране советской жить!»

Ведущий:

Прошли дела давно минувших дней,

Страны той никогда уже не будет,

Но среди наших новых, серых будней

Не раз придётся вспомнить нам о ней.

Ведущий: Вспомним годы семидесятые, вспомним годы восьмидесятые!

В советское время: в младших классах - октябренок, в средних - пионер, в старших - комсомолец.

Выходят на сцену ,октябрюта, пионеры, комсомольцы.

Октябрюта: В это время в школах первоклассников принимали в октябрюта, вручали значки – звездочки, появлялись первые обязанности, первая ответственность и появлялась первая в их жизни военно-спортивная игра « Зарничка».

« Мы- весёлые ребята» 3 куплета( поют октябрюта)

Пионеры: В третьем классе октябрют торжественно, под звуки горнов и барабанов принимали в пионеры. И с 3 по 7 класс все пионерские дела, в том числе и спортивные мероприятия, проводились под девизом: “Пионер - всем ребятам пример!”

«Взвейтесь кострами синие ночи !» 1 куплет ( поют пионеры)

Пионеры: Пионеры занимались в кружках и секциях, ходили в походы, участвовали в спортивных соревнованиях. Девочки очень любили шефствовать над октябрютами: они проводили с ними все перемены, играя в различные подвижные ролевые игры. Мальчишки учили своих подшефных играть в футбол после уроков, кататься на коньках. Ребята знали, что быть пионером значит быть лучшим в учебе, труде и спорте. Ежегодно пионеры принимали участие в военно-спортивной игре уже с более серьезным названием «Зарница».

Комсомольцы: Аналогичная игра под названием «Орлёнок» проходила и у старшеклассников.

Кроме этого старшеклассники ежегодно участвовали в футбольных соревнованиях «Кожаный мяч» и в хоккейных соревнованиях « Золотая шайба».



Ведущий: Настоящий подъём хоккея в Магнитогорске начался с 1971 года, когда команду возглавил Валерий Постников. Команда под его руководством медленно, но верно продвигалась к вершинам отечественного хоккея.

Ведущий:

Хоккей-это сильный вид спорта,

Где играют умелые парни,

Для которых игра - это жизнь!

Исполняется песня про ХК «Металлург»

Ведущий: 70-е – 80-е годы – это золотая эпоха отечественного спорта.

Расцвет магнитогорской спортивной гимнастики пришёлся именно на эти годы

Спортивная гимнастика -

Реальность и фантастика!

В гимнастике не только форс,

Не только бицепсы и торс,

Не только точность и расчёт,

И даже форма здесь не в счёт.

Царит тут смелость и серьёзность,

Настойчивость и виртуозность.

Ведущий: В 70-80 годы в Магнитогорске проводились всероссийские соревнования по спортивной гимнастике на - кубок Виктора Лисицкого в честь выдающегося магнитогорского гимнаста, пятикратного серебряного призёра Олимпийских игр.

Ведущий: Набирала популярность и художественная гимнастика

В нашем городе стали появляться спортивные секции по художественной гимнастике. В 1984 году художественная гимнастика была официально признана олимпийским видом спорта

Как отточены движенья,

Как легки, и как прекрасны,

Незаметно напряженье.

Ты - гимнастка, это ясно!

Номер художественной самодеятельности, художественная гимнастика.

Ведущий: В 70-80-е гг. прошлого столетия в каждом учебном заведении, при клубах и Дворцах культуры, по месту жительства действовало множество бесплатных кружков и спортивных секций. Телевидение не поглощало столько времени, как сейчас; интернет не существовал, поэтому дети и подростки больше времени проводили в кружках и секциях.

Ведущий: Именно в это время начал свою спортивную карьеру мировой рекордсмен по спортивной ходьбе, многократный победитель и призёр российских соревнований, победитель и призёр чемпионатов Европы и мира , участник трёх олимпийских игр «Заслуженный мастер спорта России магнитогорец Валерий Анатольевич Спицин.

Ведущий: В детстве он перепробовал многие кружки и спортивные секции. Тогда они были доступны каждому ребенку и подростку, но остановился на спортивной ходьбе. В настоящее время Валерий Анатольевич Спицин – преподаватель физической культуры Магнитогорского технологического колледжа, любимый преподаватель многих студентов.

Ведущий:

В нашем трудном веке, в нашем бурном веке

Никому без спорта не прожить вовек,

Чемпион таится в каждом человеке

Надо, чтобы в это верил человек.

Исполняется песня «Герои спорта»

Ведущий: А сейчас наше мероприятие продолжится в спортивном зале. Приглашаем команды на соревнование «Самые быстрые, смелые, ловкие и умелые!»

Команды стройтесь! Шагом марш, к спортивным победам!

Ведущий: Представляем наше жюри:

Задания

Испытания	Роль ведущего	Описание задания
Первое задание: «Витаминка Здоровья»	Ведущий: «Во времена Советского Союза, в детских садах и школах, всегда детям выдавали витаминки»	Ребенок с витаминкой по сигналу бежит к фишке. Оббегает ее и бегом обратно.
Второе задание: «Женский футбол»	Ведущий: Предлагаю потренироваться девчонкам. Нужно будет вести мяч, не потеряв его.	Мальчики распределяются по всей дистанции, на одинаковое расстояние. Девочки должны прокатить большой мяч, при этом обвести каждого мальчика и обратно.
Третье задание: «Мужской футбол»	Ведущий: Предлагаю потренироваться мальчишкам. Нужно будет вести ногой мяч, не потеряв его.	Девочки распределяются по всей дистанции, на одинаковое расстояние. Мальчики должны провести мяч ногой, при этом обвести каждую девочку и обратно выполнить тоже самое.
Четвёртое задание: «Хоккей»	Ведущий: В нашем городе все болеют за «Металлург». Сейчас и мы попробуем забивать шайбу в ворота	Каждый из вас должен с помощью импровизированной клюшкой провести шайбу и забить в ворота.

Задания

Испытания	Роль ведущего	Описание задания
Пятое задание: «Гимнасты»	Ведущий: Что главное в гимнастике???? Тянуть носочек!	Надеть юбки-обручи, перепрыгнуть через дуги, оббежать фишку и вернуться обратно, не забывая перепрыгивать.
Шестое задание: «Ходун, как Спицин»	Ведущий: Помните, чем занимался знаменитый магнитогорский спортсмен Валерий Спицин. Правильно, ходьбой! Мы сегодня тоже походим, но с помощью палок. У нас будет скандинавская ходьба!	Пройти с помощью палок, не забывая обходить фишку. Бежать нельзя!

Заключительная часть:

Ведущий: Сегодня мы участвовали в соревнованиях ««Самые быстрые, смелые, ловкие и умелые!» Сейчас жюри подведет итоги. Награждение команд.

В этом году нашему городу исполняется 90 лет. Сегодня мы вспоминали, как жил наш город в советское время. Эстафета «Магнитогорск – спортивный» продолжается.

И мы передаем нашу эстафету школе № 5. До новых встреч!

Таким образом, педагоги-практики решают задачи по реализации национальных, региональных и этнокультурных особенностей в начальной школе.

*Список использованной литературы:*

1. Бабунова Е, Багаутдинова С, Галкина Л, Едакова И, Левшина Н, Колосова И, Лопатина Е, Обухова С, Садырин В, Турченко В: «Наш дом Южный Урал»: Челябинск. 2014г. 255с.
2. Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста (подготовительная к школе группа) : учебное пособие / под ред. Г.В. Ильиной. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 192 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования. 2014.- 32.

Назарбаева К.М., (Nazarbayeva K.M.), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Ильина Г.В., (Ilyina G.V.), к.п.н., доцент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск

## ЗИМНИЕ ВИДЫ СПОРТА КАК СРЕДСТВА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ВОЗРАСТА 5-7 ЛЕТ

### WINTER SPORTS AS MEANS OF PHYSICAL ACTIVITY OF CHILDREN AGED 5-7 YEARS

**Аннотация:** Актуальность исследования связана с формированием начальных представлений у детей 5-7 лет о зимних видах спорта, способствующих активизации двигательной деятельности детей.

**Abstract:** The relevance of the study is associated with the formation of initial ideas in children 5-7 years of winter sports, contributing to the activation of motor activity of children.

**Ключевые слова:** зимние виды спорта, двигательная деятельность, старший дошкольник, формы организации физкультурной деятельности

**Keywords:** winter sports, motor activity, senior preschooler, forms of organization of physical activity

Одной из задач физического развития дошкольников с учетом ФГОС ДО (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155) является развитие двигательной деятельности, формирование начальных представлений о некоторых видах спорта.

Актуальность данного исследования связана с формированием начальных представлений у детей 5-7 лет о зимних видах спорта, способствующих активизации двигательной деятельности детей.

В старшем дошкольном возрасте особый интерес вызывают подвижные и спортивные игры с элементами спорта на свежем воздухе, которые способствуют совершенствованию основных физиологических систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной), развитию физических и воспитанию морально-волевых качеств, создают благоприятные условия для воспитания дружеских отношений в коллективе.

Отметим, что использование спортивных упражнений и подвижных игр зимой обогащают содержание прогулки, что особенно важно при низких температурах воздуха. Проведение физкультурных упражнений на открытом воздухе является эффективным средством закаливания организма ребенка.

Важно, чтобы родители и дети понимали, что же представляет собой тот или иной вид зимнего спорта, какой инвентарь необходим для занятия данным видом спорта, также чтобы родители и дети усвоили, что любой вид спорта начинается с физкультурной деятельности, к которой нужно склонять детей уже с раннего возраста. Проведение физических упражнений на открытом воздухе является эффективным средством закаливания ребенка. Ведь занятие зимними видами спорта в ДОО – это не только спортивные достижения в будущем, но прежде всего это гарантия здоровья дошкольника.

В ходе исследования нам необходимо решить ряд задач. Рассмотреть формы организации физкультурной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Дать характеристику анатомо-физиологического и психологического развития детей старшего дошкольного возраста. Выделить наиболее оптимальные зимние виды спорта, элементам которых можно обучить детей старшего дошкольного возраста. Разработать и апробировать комплекс подвижных игр с элементами зимних видов спорта на активизацию двигательной деятельности детей 5-7 лет. Представить методические рекомендации для педагогов по реализации комплекса подвижных игр с элементами зимних видов спорта на активизацию двигательной деятельности детей 5-7 лет.

Методические основы исследования составляют работы, связанные с организацией физкультурной деятельности дошкольников (Аркин Е.А., Быков А.И., Гориневский В.В., Леви-Гориневская Е.Г., Кильпио Н.Н., Осокина Т.И., Вавилова Е.Н., Шебеко В.Н., Адашкявичене Э.Й., и др.); теоретическими основами физического воспитания дошкольников (Хухлаева Д.В., Холодов Ж.К., Кузнецов В.С., Гужаловский А.А., Шитикова Л.Ф., Кожухова Н.Н.). Современные исследования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста: Ильина Г.В., В.Г. Макаренко, Г.Г. Попов, С.Б. Шарманова и др.

На данном этапе, нами решены некоторые из поставленных задач.

Рассмотрены формы организации физкультурной деятельности детей старшего дошкольного возраста. «Форма организации физкультурной деятельности – особым образом организованное выполнение комплекса физических упражнений с целью решения задач сферы физической культуры. К основным формам относятся: физкультурное занятие, утренняя гимнастика, гимнастика после дневного сна, физкультминутка и физкультурная пауза, специально организованная физкультурная деятельность на прогулке, самостоятельная физкультурная деятельность, задания на дом. К рекреационным формам относятся: туристическая прогулка, физкультурный досуг, физкультурный праздник, день здоровья» [2, с. 41].

Уточнены понятия физкультурная деятельность – это «...специфическая деятельность человека, проявляющаяся в генетически обусловленной потребности в двигательной активности, отвечающая психофизическим особенностям человека, которая решается в процессе физического воспитания» [2, с. 12].

Специально-организованная деятельность включает подвижные игры и физические упражнения на воздухе, в том числе во время прогулки. На них отводится до 30 минут до 2 часов времени в первой и во второй половинах дня.

Физические упражнения и подвижные игры представлены как средства двигательной активности детей 5-7 лет в зимний период.

Спортивным упражнениям и подвижным играм отводится значительное место в практике физического воспитания старших дошкольников. Спортивные упражнения классифицируются по времени года: зимние и летние виды. Программа ДОУ предусматривает выполнение детьми следующих видов спортивных упражнений в зимний период: ходьба на лыжах, катание на санках, скольжение по ледяным дорожкам; из спортивных игр – хоккей.

Активные движения, обусловленные содержанием игры, вызывают у детей положительные эмоции и усиливают все физиологические процессы [3].

Ряд ситуаций на игровой площадке, которые все время меняются, приучают детей целесообразно использовать двигательные умения и навыки; развивают физические качества – быстрота реакций, ловкость, глазомер, равновесие, навыки пространственной ориентировки и др.

Необходимость подчиняться правилам и соответствующим образом реагировать на сигнал, организует и дисциплинирует детей, приучает их контролировать свое поведение, развивает сообразительность, двигательную инициативу и самостоятельность.

Отмечено, что возраст 5-7 лет часто называют «периодом первого вытяжения», в этот период ребенок может вырасти от 7 до 10 см. за год. Вес ребенка увеличивается в месяц на 200 граммов. Области головного мозга сформированы как у взрослого. В старшем дошкольном возрасте хорошо развита двигательная сфера. Процессы окостенения продолжаются, но изгибы позвоночника остаются пока что неустойчивыми. Идет интенсивное развитие крупной и мелкой мускулатуры. Общее физическое развитие тесно связано с развитием мелкой моторики ребенка. Поэтому средством повышения интеллекта, развития речи и подготовки к письму является тренировка пальцев рук.

Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве изучено подробно, но раскрыть динамику развития психических процессов (память, мышление, восприятие и др.), совершенствование основных видов деятельности (труд, игра, учение) или формирования личности по годам жизни ребенка очень сложно. Эти изменения порой не всегда заметны и

охватывают лишь отдельные стороны общего процесса. Дети старшего дошкольного возраста отражают в играх свое отношение к окружающему миру. В ролевых играх и действиях более всего формируются механизмы самооценки, легче усваиваются нормы поведения и коллективные отношения. К этому возрасту формируется механизм сопоставления воспринимаемой действительности, и в результате чего понижается способность к внушаемости. Теперь ребенок в различных ситуациях будет отстаивать свою точку зрения. Механизм сопоставления помогает ребенку усвоить правило, что оценка деятельности должно соответствовать результату.

В соответствии с возрастными особенностями в ДОО оптимальными зимними видами спорта являются хоккей с пластмассовой шайбой, фигурное катание на коньках, катание на санках, лыжный спорт и др.

Хоккей с пластмассовой шайбой. Игровые занятия хоккеем развивают точность, координацию, ловкость движений. Интенсивные движения на свежем воздухе способствуют укреплению здоровья и закаливанию организма. Обучение игре в хоккей можно начать в старшей группе. Техника хоккея включает в себя конькобежную подготовку, а также технику владения клюшкой и шайбой. В первое время упражнения, игры с клюшкой и непосредственно игру в хоккей целесообразно проводить без коньков.

Играя в хоккей ребенок, должен уметь бегать на коньках в различном темпе, быстро останавливаться, изменять направление бега. При этом важно, чтобы дети уже владели навыками катания на коньках и могли сосредоточить внимание на технических приемах. Все движения в хоккее производятся в положении посадки (стойки). Посадка (стойка) хоккеиста – это положение тела, при котором туловище наклонено вперед, ноги согнуты в тазобедренном, коленном и голеностопном суставах. Клюшка находится на льду (держится двумя руками). Посадка ребенка должна быть удобной для начала быстрых и эффективных действий. Она в основном зависит от игровой ситуации.

Основными способами бега на коньках при игре в хоккей являются бег коротким шагом, бег длинным шагом, бег с перебежкой и с отталкиванием одной ногой.

Фигурное катание делает ребенка физически сильнее и выносливее и закаливает организм. Вдыхаемый холодный воздух улучшает терморегуляционные процессы, в результате чего повышается сопротивляемость простудным заболеваниям. Занятия фигурным катанием положительно влияют и на дыхательную систему и на вестибулярный аппарат. Фигурное катание - безусловно, очень изящный вид спорта, который не только физически укрепляет ребенка, но и развивает музыкальный слух, пластичность, артистизм и умение держаться на публике.

Лыжный спорт оказывает положительное влияние на формирование осанки ребенка, при ходьбе на лыжах гармонично развиваются и укрепляются почти все мышечные группы и особенно мышцы спины. Ходьба на лыжах с учётом возрастных особенностей детей создаёт условия для организованного и правильного расхода физической энергии.

Под влиянием лыжных занятий происходит значительное развитие основных движений (бег, прыжки, метание). Следует отметить, что лыжные занятия способствуют воспитанию морально-волевых качеств ребёнка: развивают решительность, настойчивость, формируют выдержку и дисциплинированность, приучают преодолевать трудности и препятствия воспитывают чувство дружбы, взаимопомощи.

На занятиях используются игры и упражнения: след в след, кто самый быстрый, чем меньше, тем лучше, рисование, рак, тройки, на одной лыже, пройди не задень, попади в цель, попади в окошко, а также игры с элементами соревнований. Это повышает эмоциональное состояние детей, стимулирует желание лучше выполнить задание.

Лучше всего лыжные прогулки проходят при температуре воздуха -8 -12 С, полном безветрии и сухом, рассыпчатом снеге. Самое удобное время для проведения занятий с детьми – 10-12 часов дня. Они укладываются в режим детского учреждения.

Катание на санках – оптимальное средство физического воспитания в зимний период. Эта зимняя забава имеет большое значение для физического развития дошкольника.

Во-первых, во время катания на санках происходит закаливание организма, т.к. эта зимняя забава всегда ассоциируется со снегом, который попадает и на лицо, и на руки и даже может забраться за пазуху.

Во-вторых, мы катаемся на санках на улице, поэтому дышим свежим воздухом.

В-третьих, когда ребёнок самостоятельно катается, работают почти все группы мышц, что способствует их развитию.

В-четвёртых, удовлетворяется потребность ребёнка в двигательной активности. В общем, пользу от катания на санках можно ещё перечислять.

Дошкольный возраст является решающим в формировании физического и психологического здоровья. Именно в этот период идёт интенсивное становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и к окружающим. Важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Поэтому необходимо создавать такие условия, при которых осуществляется полноценное физическое развитие детей и реализуется потребность в движении.

В дальнейшем исследовании мы проведем эксперимент и разработаем комплекс игр с элементами зимних видов спорта на активизацию двигательной деятельности детей. Представим методические рекомендации для педагогов по реализации комплекса подвижных игр с элементами зимних видов спорта на активизацию двигательной деятельности детей 5-7 лет.

#### *Список использованной литературы:*

1. Бабенкова, Е.А. Здоровьесберегающая технология при подготовке детей к школе /Е. А. Бабенкова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2012. – № 2. – С. 14 – 24.
2. Ильина Г.В. Теория и методика физического воспитания и развития детей дошкольного возраста: учебное пособие . - Магнитогорск : МГТУ, 2018. – 188 с.
3. Особенности планирования физкультурной деятельности детей дошкольного возраста (подготовительная к школе группа) : учебное пособие / под ред. Г.В. Ильиной. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 192 с.

*Юлдашева Л.С., (Yuldasheva. L.S.), воспитатель,  
МДОУ «Детский сад № 109 о.в.»*

*Россия, г. Магнитогорск,  
Ильина Г.В., (Ilyina G.V.), к. п. н, доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ЦВЕТОТЕРАПИИ С ДЕТЬМИ 3-4 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ**

### **IMPLEMENTATION OF COLOR THERAPY WITH CHILDREN 3-4YO IN PRE- SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION BOTH FAMILY**

**Аннотация:** В статье рассмотрена взаимосвязь между определёнными цветовыми предпочтениями и психологическими характеристиками детей среднего дошкольного возраста. Возможности практического применения цветотерапии как средства выравнивания эмоциональных состояний у детей - дошкольников. Содержание, методы и формы работы с детьми младшего дошкольного возраста по преодолению нарушений эмоционально - личностной сферы у дошкольников посредством цветотерапии.

**Abstract:** The article considers the relationship between certain color preferences and psychological characteristics of preschool children. Possibilities of practical application of color therapy as a means of equalizing emotional States in preschool children. The content, methods and forms of work with children of preschool age to overcome violations of the emotional and personal sphere in preschool children through color therapy.

**Ключевые слова:** цветотерапия, выравнивание эмоционального состояния, комплекс игр и упражнений с цветом, оборудование для совместной деятельности, дети младшего возраста.

**Keywords:** colour therapy, the alignment of emotional States, a set of games and exercises with the color, equipment for joint activities, children of primary age.

«Забота о здоровье – это важнейший труд педагога. От жизнедеятельности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы...».

В.А. Сухомлинский

Самым важным аспектом жизни человека, а особенно в детском возрасте, было и остается здоровье. К сожалению, здоровый образ жизни не занимает пока первого места в рейтинге потребностей и ценностей человека в нашем обществе. Сегодня проблемы сохранения здоровья детей приобретают особую актуальность, поскольку все заметнее становится тенденция к ухудшению его состояния. Объем познавательной информации, получаемой малышом в дошкольном детстве, постоянно растет. Соответственно растет и умственная нагрузка. А это нередко приводит к переутомлению, что негативно сказывается на эмоциональном состоянии и на здоровье детей в целом.

Перед нами, педагогами, встает важная задача: как помочь ребенку реализовать свое право на здоровье, на счастливую, радостную жизнь? Как донести родителям ценность и важность эмоционального аспекта нашей жизни?

Актуальность нашего исследования определяется поиском и использованием современных технологий способствующих развитию эмоционально-личностной сферы и сохранению психологического здоровья у детей 3-4 лет в условиях ДОУ и семейного воспитания.

В условиях детского сада воспитатели могут внедрять разнообразные оздоровительные и профилактические технологии инновационного и здоровьесберегающего характера. Важно при этом учитывать индивидуальные особенности эмоционального фона и характера детей.

Практика показала эффективность оздоровительных технологий терапевтического направления, а именно: арт-терапии, песочной терапии, игровой и сказкатерапии, смехотерапии, музыкальной терапия, цветотерапии и т. д.

Терапия означает «лечение». Но в условиях детского сада внедрение таких технологий предусматривает профилактику различных заболеваний, улучшение психоэмоционального состояния дошкольников. Мы предполагаем, что для создания психологического комфорта в группе, педагогам необходимо организовать развивающую деятельность по методу цветотерапии что будет способствовать развитию эмоционально-личностной сферы, а в целом содействовать повышению уровня здоровья дошкольников.

Как сказал Гетте: «Цвет - это свет, без которого немислимо наше существование» [3]. Швейцарский ученый Макс Люшер констатировал: «Мы воспринимаем цвет главным образом с помощью зрения, но неосознанно мы впитываем его через кожу, мышцы и даже кости. Цвет, проникая таким образом в наш организм, вызывает определенные биохимические реакции в тканях, стимулирует важные железы, в том числе гипофиз. Воздействуя на наш организм, цвет может стать его целителем»[36]. Наука о целительстве цветом называется цветотерапией.

Сама по себе наука цветотерапия берет начало с открытия английских ученых Дауна и Блунта (1877) лечебных свойств ультрафиолетовых лучей (лечение кожных заболеваний и рахита). Важным шагом в развитии науки стали труды американских ученых Эдвина Баббита

и Плизантона, в которых описано лечебное воздействие каждого цвета спектра. Активно использовались элементы цветотерапии в науке. В 1903 году доктор Финсен даже получил Нобелевскую премию за разработки в цветотерапии. Его методики использовали только два цвета - синий и красный: синим облучают желтушных младенцев, что, кстати, позволяет больше не делать им переливания крови [4, с. 12].

Цветотерапия активно используется в современной психотерапии. Для диагностики психологического состояния используют цветовой тест, составленный в середине 50-х гг. XX в. швейцарским ученым Максом Люшером. Исследования проведенные Люшером показали, что цвет может изменить функции некоторых систем человеческого организма. Роль цветов в жизни ребенка огромна. Они могут не только успокоить, но и возбудить, а иногда испугать малыша. Известный русский ученый Б. А. Базыма занимавшийся исследованием психологии цвета в жизни детей выявил следующее: « развитие зрительного восприятия малыша во многом связано с его цветовым окружением. Ведь цвет новорожденный начинает различать раньше, чем узнавать форму предметов» [1, с. 5]. Как показали исследования ученого: « младенцы первыми начинают видеть цвета теплой части спектра: красный, оранжевый, желтый. И именно они оказывают наибольшее позитивное воздействие на формирование детской психики» [2, с. 107]. Б. А. Базыма назвал эти оттенки: «цветовыми витаминами, необходимыми для развития малышей» [2, с. 106]. Не менее важны и другие цвета: успокаивающий зеленый; прохладный голубой; нежный и теплый бежевый. А вот темные оттенки дети не любят, и их воздействие может носить негативный характер. Б. А. Базыма определил: «влияние цветового окружения на детей настолько велико, что длительный недостаток «разноцветных витаминов» может привести к проблемам в развитии и состоянии детского организма в целом:

- ухудшается общее самочувствие;
- появляется тревожность, раздражительность, капризность;
- возникает задержка психического развития;
- снижается общая активность» [1, с. 32].

А так же ученый отметил, что: «в, отличие от взрослых, детей не раздражают яркие краски, они стимулируют их физическую и умственную активность, благотворно влияют на настроение и реакцию на окружающее».

Для того чтобы педагогическая деятельность носила эффективный, здоровьесберегающий характер необходимо оптимальное сочетание педагогических методов и технологий в образовательном процессе [6]. Здоровьесберегающая технология «Цветотерапия» - имеет развивающий характер. Содержание данной технологии ориентировано на создание психологического комфорта и эмоционального благополучия каждого ребёнка. Через цвета можно понять детский характер, тревоги и переживания ребенка. Очень широкие возможности имеет цветотерапия для детского сада. Благодаря гармоничной атмосфере, которая создается цветотерапией, дети проявляют интерес к занятиям и реагируют на них очень эмоционально.

Проведённая нами исследовательская работа позволяют сделать вывод о том, что проблема развития и коррекции эмоционального состояния с помощью цвета у детей остаётся актуальной. Преобладающими отрицательными эмоциями являются страх, агрессивность, высокий уровень тревожности.

В ходе исследования нами решены следующие задачи:

Уточнена взаимосвязь между определёнными цветовыми предпочтениями и психологическими характеристиками детей и обозначены виды технологии эстетической направленности, реализуемые с детьми младшего дошкольного возраста способствующие развитию и коррекции эмоционального мира дошкольников.

Изучив материал исследований, мы выделили и объединили основополагающие факторы влияния цвета на организм ребенка, представили в таблице 1.



Таблица 1 - Ориентировочные эмоциональные значения цветов, влияние цвета на организм

Цвет	Эмоциональное значение	Влияние цвета на организм	Рекомендации	Характер по цвету
красный	счастье	излучает тепло, активизирует силы организма и даже лечит простуду. Стимулирует сердечную деятельность, активизирует обмен веществ. Длительное его действие может привести к переутомлению и раздражению.	показан вялым, безинициативным, апатичным детям	используют активные, непоседливые дети, живые, непослушные, неугомонные
синий	обида, сосредоточенность	эффективен в борьбе со стрессом. Если долго смотреть на синее, проходит боль. Успокаивающе действует на глаза	показан детям с тиками, страхами, энурезом, энкопрозом.	выбирают спокойные, уравновешенные дети, которые работают не торопясь и обстоятельно
желтый	радость	цвет радости и оптимизма. Способствует укреплению нервной системы и зрения. Если долго смотреть на желтый цвет, то скорее отойдут плохие мысли, улучшится настроение	используют в работе педагоги раннего развития, речевые педагоги, нейропсихологии	используют подвижные, жизнерадостные активные дети
голубой	мечтательность	снимает стресс и нервное напряжение, успокаивающе действует на организм, снижает артериальное давление.	используют арттерапевты работающие с логоневрозами, гиперактивностью, запинками в речи	предпочитают спокойные дети
зеленый	спокойствие	помогает при переутомлении и головной боли, успокаивает нервную систему.	показан гиперактивным, встревоженным детям с полевым поведением, с запинками в речи.	используют дети с хорошо развитой фантазией, дети-мечтатели, которые легко придумывают себе увлекательные развлечения, даже играя в одиночестве
серый, фиолетовый	грусть	цвет благородства. Недостаток - может вызвать депрессию, поэтому если иногда ребенок отдает предпочтение		выбирают «загадочные дети», чуткие, нежные, ранимые и очень

		фиолетовому и сиреневому, это может быть сигналом о душевном дискомфорте		эмоциональные
оранже- вый	подъем, радостное удивление	полезен при нарушениях желудочно-кишечного тракта, стимулирует работу щитовидной железы, повышает аппетит.	показан детям с низкой самооценкой, страхами, сниженным иммунитетом	дети – весельчаки, которые шалят, кричат, веселятся без особых на то причин.
коричне- вый	усталость			выбирают дети подвергшиеся стрессу

Выявлены возможности практического применения цветотерапии как средства выравнивания эмоциональных состояний дошкольников, которые можно использовать как: организационные возможности цвета (система освещения и цветовое оформление помещений детского сада и домашних интерьеров); педагогические возможности цвета (обучение, развитие, воспитание); здоровьесберегающие возможности цвета (оздоровление, лечение, психологический колорит).

Определено содержание, методы и формы работы с детьми младшего дошкольного возраста по преодолению нарушений эмоционально - личностной сферы у дошкольников посредством цветотерапии. В качестве средств решающих эту задачу представлен комплекс «Мир в цвете», в который включены обучение приемам здорового образа жизни (оздоровительная, пальцевая гимнастика); реабилитационные мероприятия (психогимнастика, тренинги); а так же специально организованная продуктивная и двигательная деятельность ребенка, основанная на принципах цветотерапии.

Представлены методические рекомендации для педагогов и родителей по реализации цветотерапии с детьми младшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации и семьи.

Таким образом, использование цветотерапии в условиях ДОУ и семейного воспитания детей 3-4 лет позволит избежать грубых ошибок и добиться целостного формирующего эффекта в процессе воспитания психологически здоровой, инициативной и гармоничной личности. Цель исследования достигнута.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением и внедрением комплекса «Мир в цвете» в педагогический процесс дошкольных образовательных организаций г. Магнитогорска.

*Список использованной литературы:*

1. Базыма Б. А. Цвет и психика. Монография. ХГАК, Харьков, 2001.
2. Базыма Б.А. Взаимосвязь цветовых предпочтений и идентификации с цветом. //Материалы конференции "Актуальные вопросы практической психологии и логопедии в учреждениях образования и охраны здоровья Украины". Харьков, 1998 г. с. 106-109.
3. Методика цветовых порогов <https://helpiks.org/2-11267.html> ;
4. Саймон и Сью Лилли. Сила цвета и цветотерапия. «Диля», 2006.
5. Сазонова С.Л. Развитие эмоционально-волевой сферы личности (с учетом психофизиологических особенностей детей с ОВЗ) [https://ksu10.mskobr.ru/files/ovz\\_metrazr\\_sazonova.pdf](https://ksu10.mskobr.ru/files/ovz_metrazr_sazonova.pdf)
6. Ильина, Г.В. Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном процессе: монография/ Г.В. Ильина, Л.А. Иванова, О.В. Савельева [и др.]; под общ. ред. А.П. Савина; Сиб. федер. ун -т; Краснояр. гос. пед. ун - т им. В.П. Астафьева [и др.] . - Красноярск: Центр информации, ЦНИ «Монография», 2014. - 168 с.

*Салахова В.А., (Salakhova V.A.),  
Товолжанская С.В., (Vovolzhanskaya S.V.),  
музыкальные руководители высшей квалификационной категории  
МДОУ «ЦРР – детский сад № 160»  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ВОКАЛОТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ДОУ**

### **VOCALOTHERAPY AS A HEALTH-SAVING TECHNOLOGY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Аннотация.** В статье раскрывается одна из современных здоровьесберегающих технологий – вокалотерапия с детьми дошкольного возраста. Авторы рассказывают о методах и приемах своей работы используемых в вокалотерапии, направленных на оздоровление детей в условиях дошкольного учреждения.

**Annotation.** The article reveals one of the modern health-saving technologies. Vocal therapy with children of preschool age. The authors talk about the methods and techniques of their work. Vocal therapy aimed at improving the health of children in preschool institutions.

**Ключевые слова.** Здоровьесбережение, вокалотерапия, пение, логоритмика.

**Keywords.** Health care, vocal therapy, singing, logorhythmic

XXI век – век высоких скоростей, нанотехнологий, глубоких социально-политических, идеологических и духовных изменений в жизни нашей страны – предъявляет высокие требования к здоровью человека. Для решения важнейших задач, стоящих перед обществом необходимо здоровое поколение нации, физически и нравственно развитые дети. По данным же Минздравсоцразвития России показатели здоровья наших детей и подростков неутешительны: 53% имеют ослабленное здоровье, две трети детей в возрасте 14 лет - хронические заболевания. Лишь 10% детей общеобразовательных учреждений можно назвать здоровыми [4].

Как музыкальный руководитель может помочь ребенку быть здоровым, активным, жизнерадостным, коммуникативным, свободным в нашем современном обществе? Одной из форм оздоровления детей взяли вокалотерапию или оздоровительное пение.

Ведущий российский музыкальный терапевт С. Шушарджан и его коллеги из НИЦ музыкальной терапии и медико-акустических технологий провели исследования влияния вокалотерапии на легкие и другие, жизненно важные органы. В результате ученые пришли к выводу, что звук, зарождающийся во время пения, только на 15-20 % уходит во внешнее пространство (остальная часть звуковой волны поглощается внутренними органами, приводя их в состояние вибрации).

Задача музыкального руководителя – создать хорошие условия для поддержания и сохранения здоровья детей; развить интерес к вокалотерапии, включающая здоровьесберегающие технологии; внедрить эти технологии в образовательный процесс; закрепить навыки и умения детей, с целью улучшения их физического здоровья, голосовых и музыкальных данных, а так же здоровья психики детей и их комфортного состояния во всех видах деятельности.

Пение всегда вызывает у детей положительные эмоции – радость, чувство единения с другими детьми и взрослыми. Пение наполняет энергией все существо ребенка. Уже только это позволяет отнести пение к оздоравливающему виду деятельности. Но ещё более значимым для здоровьесбережения является то, что пение представляет собой психофизический процесс, связанный с работой жизненно важных систем – дыханием, кровообращением, эндокринной системой [6].

Пение позволяет оптимизировать эмоциональное состояние, развивает коммуникативные и творческие возможности ребенка, повышает самооценку на основе самоактуализации, способствует открытому выражению эмоций, развивает эмпатические чувства.

Одним из лучших дыхательных упражнений является пение:

- тренируется дыхательная мускулатура,
- диафрагмальное дыхание,
- улучшается дренаж бронхов,
- увеличивается жизненная емкость легких.

Музыкальному руководителю следует помнить, что в дошкольном детстве вокальные органы только начинают формироваться. Поэтому педагогу нужно в первую очередь, руководствоваться принципом «Не навреди!». Обучение детей дошкольного возраста пению должно проходить со строгой постепенностью, от простого к сложному.

На своих занятиях применяем здоровьесберегающие технологии:

- игровой массаж;
- дыхательная гимнастика;
- артикуляционная гимнастика;
- фонетические упражнения;
- вокально-интонационные упражнения;
- логоритмика;
- русские народные игры.

Для того чтобы повысить защитные свойства верхних дыхательных путей, нормализовать деятельность эндокринных желез, деятельность вестибулярного аппарата занятия вокалом мы начинаем с игрового массажа. Благодаря этому частота заболеваний верхних дыхательных путей снижается. Движения массажа начинаем выполнять в направлении от периферии к центру. Используем в своей работе разработки массажа М.Картушиной: «Дятел», «Дождь», «Кто пасется на лугу», «Умывальная песенка», «Ехала машина», «Чух-чух» и т.д. [3].

Вторым важным моментом является дыхательная гимнастика. К повышению всех резервных возможностей организма приводит прежде всего правильная постановка дыхания.

Состояние нашего здоровья зависит от того как мы дышим.

В своей работе успешно используем методику дыхательных упражнений лечебной гимнастики педагога-вокалиста А. Н. Стрельниковой, которая не содержит возрастных ограничений, детям можно выполнять их уже с 4 лет. Гимнастика помогает восстанавливать дыхание, голос и чрезвычайно благотворно воздействует на организм в целом:

- восстанавливает нарушенное носовое дыхание;
- улучшает дренажную функцию бронхов;
- положительно влияет на обменные процессы, играющие важную роль в кровоснабжении, в том числе и лёгочной ткани;
- повышает общую сопротивляемость организма, его тонус;
- улучшает нервно-психическое состояние.

Используем упражнения носового дыхания: «Цветочек», «Собачка», «Обиженный ёжик»; а также упражнения на плавный выдох: «Одуванчик», «Горячий чай», и упражнения на широту дыхания: «Раз, Егорка!», «Мороз Иванович», «Кузнечные меха» [1].

Следует обратить внимание на артикуляционную гимнастику. Дикция и артикуляция – важнейшие вокально-хоровые навыки. Но, к сожалению, у многих детей активная артикуляция отсутствует. Эта проблема решается с помощью артикуляционной гимнастики. Артикуляционные упражнения решают задачи снятия напряжения мышц лица, эмоционально раскрепощают ребенка, готовят певческий аппарат к пению. Исполнение упражнений, связанных с работой губ и открыванием рта необходимо контролировать с помощью зеркала. Мы в своей работе используем упражнения: «Улыбка», «Хоботок», «Домик открывается»,

«Любопытный язычок», «Лягушка», «Обезьянка» «Зайчик» и т.д. [3].

Возможности своего голоса дети познают в игре и учатся им управлять, включая энергетические ресурсы своего организма. Фонетические упражнения и игры способствуют созданию игровых ситуаций, в которых дети непринужденно

восстанавливают естественные проявления голосовой функции: выражают свои эмоции вне и независимо от какой-либо эстетики и традиций [5].

Развитие мышц, участвующих в звукообразовании, позволяет разрешать проблемы даже с травмированными голосами и голосовыми аппаратами с различными дефектами. На оздоровление голосового аппарата направлен «Фонопедический метод развития голоса». Используем упражнения: «Котик», «Страшная сказка», «Конючим», «Губной вибратор», «Бегемот», «Вини Пух и Пятачок», «Осень», «Перед дождём», «Метель», «Вьюга» [2].

В системе комплексных методов вокалотерапии логопедическая ритмика играет непосредственную роль.

Задачи логоритмики:

- формировать правильное дыхание;
- развивать необходимый навык ориентации в пространстве;
- развивать фонематический слух;
- вырабатывать четкие движения и координацию, взаимосвязанные с речью;
- развивать моторику;
- развивать чувства ритма и музыки.

Используем разные виды упражнений логопедической ритмики:

1. Двигательные упражнения;
2. Упражнения на регуляцию мышечного тонуса: «Цветочек», «Побежали»;
3. Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции: «Кораблик», «Буря в стакане», «Три медведя»;
4. Упражнения на активизацию внимания и памяти: «Помоги Незнайке закончить свою мысль», «Солнце или дождик»;
5. Счётные упражнения: «Считалочка», «Лягушка», «Овощи», «Мой мячик», «Дрова»;
6. Речевые упражнения без музыкального сопровождения: «Листья», «За грибами», «За малиной», «Платье»;
7. Ритмические упражнения: «Мы на луг ходили», «Научились мы ходить»;
8. Пальчиковые игры: «Апельсин»;
9. Игра на музыкальных инструментах: «Звони-молчи», «Тихо-громко», «Угадай, что звучит», «Оркестр»
10. Упражнения, формирующие чувство музыкального темпа: «машина», «Курочка и цыплята», «Лягушки и цапли»
11. Упражнения, формирующие чувство музыкального размера (метра): «Эхо»;
12. Пение: «Огород», «Поезд» [6].

Речь – это самый сложный процесс, требующий слаженной работы дыхания, ротовой полости, нервной системы и органов восприятия: когда хотя бы одна из составляющих даёт сбой, разваливается, как правило, весь механизм. Задача логоритмики – сделать так, чтобы все работало слаженно и без сбоев.

Вокально-интонационные упражнения, развивают умение интонировать отдельные попевки, часто встречающиеся в песнях, мелодиях классического репертуара; цепочки ступеней, интервалов, мелодических оборотов, аккордов, гармонических оборотов. Они подготавливают музыкально-слуховую базу. В процесс музыкального интонирования, включены такие понятия как строй, лад, метроритм, форма. Именно им в работе над интонированием мы уделяем особое внимание. В формировании навыков музыкального интонирования определённую роль играет и словесно-речевое произнесение – речевая интонация. Б.В. Асафьев писал: «От речевой интонации намечается путь к осознанию процесса мелодического движения и к направляющей его энергии – к дыханию, к осмысленному интонированию мелодии и составляющих её фраз и тонов, то есть осмысление музыкального построения – играет важную роль в интонировании».

Распевание мы начинаем с песен на одном звуке, постепенно расширяя диапазон. Многие дети не могут перейти от разговора к пению.

Чтобы решить эту проблему следует помнить, что большую роль в пении играют гласные звуки. Поэтому первые песенки и попевки строятся на утрированном пропевании

гласных. Самая удобная для пения гласная «у»: «Ду-ду-ду-ду-дудочка, ду-ду-дуду-ду» или «Филин сидит в темном лесу у-у-у-у, у-у-у-у». Хорошо раскрепощает голосовой аппарат гласная «а»: «Падают, падают листья, в нашем саду листопад». Распевка на полутоне хорошо укрепляет интонацию, развивает слух. Полутоны дети поют на «у» вверх и вниз от примарного тона, сначала с поддержкой фортепиано, потом без нее. Распевки меняем не часто, так как повторение их способствует формированию вокально-интонационных навыков, кроме того, хорошо, если распевки связаны с изучаемым материалом, это позволяет лишний раз закрепить его. Для того чтобы дети слышали себя нужно петь тихо, не форсируя звук. Маленькие песенки поём без аккомпанемента. Развитие навыка чистого пения у дошкольников начинаем с небольших попевок, построенных на отдельных интонационных оборотах. Для закрепления отдельных интонаций используем различные игровые формы, поскольку игра позволяет ребенку работать не пассивно, а творчески [4]. Игровое начало помогает ребенку легче усвоить материал и мобилизовать внимание. На ранних этапах работы особенно хороши различные наглядные приемы в развитии вокально-интонационных навыков – столбица, лестницы, ручные знаки, которые мы используем в своей работе. К важным и наиболее ценным учебным средствам относятся ручные знаки ладовых ступеней. Ручные знаки выполняются на разной высоте в соответствии с относительной высотой звуков. Таким образом, наглядно изображается также звуковысотное движение мелодии. Ручные знаки требуют осмысленных, эмоционально окрашенных, достаточно крупных движений, которые помогают ребенку сконцентрировать внимание на отдельных звуках и помогают с самого начала сформировать у детей ясные слуховые представления ладовых ступеней и закрепить их, они соединяют воедино слуховые, зрительные и двигательные ощущения, что соответствует детской психике.

На занятиях формируем бережное отношение детей к своему голосу, устранение в процессе работы различного рода страхов и психологических зажимов, тормозящих процесс творческой активности детей.

От двигательной активности детей зависит их физическое развитие. Поэтому в своей работе мы используем русские народные подвижные игры. Различные тексты, которые почти всегда сопровождают подвижные игры, придают им особый самобытный колорит. Это – рифмовки, считалки, зазывалки, приговорки, выкрики и т.д.

Русские народные игры способствуют развитию дыхательной системы, нервной системы и общему укреплению здоровья ребёнка. Проведение русских народных игр на воздухе даёт хороший закаливающий эффект, игры с пением развивают музыкальные способности. Детский фольклор способствует творческим проявлениям ребёнка, будит фантазию. Творчество расширяет интересы личности и жизнь ребенка становится более привлекательной и содержательной. Используя детский фольклор, через движения мы знакомим детей с народными обычаями, традициями.

Подвижные народные игры проявляют оздоровительное значение при правильной организации занятий, с учетом возрастных особенностей и физической подготовленности детей. Они способствуют развитию физических качеств, повышают функциональную деятельность организма, благоприятно влияют на рост, развитие и укрепление костно-связочного аппарата, мышечной системы, на формирование правильной осанки у детей.

В своей работе используем определенные игры. Например, народная хороводная игра «Каравай», «Пузырь «Дубок», «Березка», «Вьюн», «Земелюшка–чернозём», «Калина», «Мы на луг ходили» и т.д.

Использование в своей работе технологии вокалотерапии благотворно повлияло на здоровье и развитие детей. Дети стали реже болеть, стали активнее, эмоциональнее, более творческими. Но работу музыкального руководителя в этом направлении необходимо поддержать родителям. Для этого проводятся консультации, мастер классы, размещение материалов на сайт детского сада. При таких условиях результат достигается более эффективно и гармонично в развитии личности ребенка.

*Список используемой литературы:*

1. Дубровская С. В. Знаменитая дыхательная гимнастика Стрельниковой. – М., 2008. 162 с.
2. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб., 2002. 192 с.
3. Картушина М.Ю. Вокально-хоровая работа в детском саду – М., 2003. 176 с.
4. Кувшинова И.А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента : учеб.-метод. пособие / И. А. Кувшинова ; М-во образования Рос. Федерации, Магнитог. гос. ун-т. Магнитогорск, 2004. 56 с.
5. Лазарев М.Л. Оздоровительная развивающая программа «Здравствуй». – М., 2004. 116 с.
6. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России / под ред. С.В.Петрова, И.А. Кувшиновой, Е.В.Исаевой, В.А.Чернобровкина и др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. 198 с. / С. 73-78.

*Торошина Е.В., (Troshina E.V.), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова,  
Лейтнер К.А., (Лейтнер К.А.),  
воспитатель «Детский сад «Калинка» п. Харьковский,  
Агаповского района Челябинская область,  
Баландюк М.М., (Balandyuk, M.M.),  
воспитатель МДОУ «Детский сад «Калинка» п. Харьковский,  
Агаповского района Челябинская область  
Россия, г. Магнитогорск*

**ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ  
СРЕДСТВАМИ ПСИХОГИМНАСТИКИ**

**PREVENTION OF DISTURBING BEHAVIOR IN CHILDREN  
5-7 YEARS MEANS PSYHOGIMNASTIKI**

**Аннотация:** Рассмотрены подходы к определению термина «тревожность». Выделены характерные особенности детей дошкольного возраста с тревожным поведением. Психогимнастика обозначена как эффективное средство профилактики тревожного поведения детей 5-7 лет. Представлены рекомендации по работе с тревожными детьми.

**Abstract:** Approaches to the definition of the term "anxiety" are considered. The characteristic features of children of preschool age with disturbing behavior are allocated. Psihogimnastiki identified as an effective means of preventing the alarming behavior of 5-7 year old children. Presents guidelines for working with anxious children.

**Ключевые слова:** тревожность, психогимнастика, профилактика, старший дошкольник  
**Keywords:** anxiety, anxiety behavior, psychogymnastics, prevention, senior preschooler

Практически на любом этапе развития личности у детей наблюдается повышенная тревожность, которую можно связать с возникающими проблемными ситуациями. Результаты современных исследований в данной области показали, что проявления тревожности стала более глубокой и личной. Следовательно, необходимо углубленное изучение возникшей трудности.

В настоящее время повышенная тревожность детей является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для общества в целом.

Старший дошкольник отличается повышенным беспокойством, связанным с переходом от игровой деятельности к учебной, неуверенностью при выполнении заданий,

эмоциональной неустойчивостью связанной с большим количеством массовой информации, кино и интернет, которые регулярно пропагандируют культ насилия. Гиперопека, или наоборот нехватка внимания со стороны родителей повышают у ребенка уровень тревожности.

Таким образом, тревожность, как фактор эмоциональной нестабильности, выступает одним из основных моментов препятствующих развитию эмоционально-волевой, познавательной сферы и становлению эмоционально-личностных качеств ребенка. Особенно опасным в этом отношении, является дошкольный возраст, сопровождаемый кризисом развития и сменой социальной ситуации. Поэтому проблема детской тревожности и в особенности ее коррекции на современном этапе является весьма актуальной.

В отечественной педагогике и психологии проблемой тревожности занимались: Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, М.М. Кольцова, В.С. Мухина, Т.А. Комиссаренко, Н.Д. Левитон.

Большое внимание также уделялось разработке способов преодоления тревожности. Данного вопроса касались: Л.И. Божович, М.М. Кольцова, В.С. Мухина, Т.А. Комиссаренко, М.И. Лисина.

В психологии существуют различные подходы к определению термина «тревожность». Понятие «тревожность» впервые было описано З. Фрейдом и определялось как «...готовность к опасности, выражающаяся в повышенном сенсорном внимании и моторном напряжении, а также неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой опасности» [5, С. 47]. В дальнейшем термин «тревожность» рассматривался как боязливость, страх, тревога.

Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению Р.С. Немова: «Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [3, С. 148].

По определению А.В. Петровского: «Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность повышена при нервно-психических и соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [4, С. 245].

С позиции нашего исследования, «Тревожность» - это повышенная склонность ребенка испытывать опасения и беспокойство.

У детей старшего дошкольного возраста тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми.

Выделим характерные особенности ребенка с тревожным поведением: неуверенность в себе и своих поступках; заниженная самооценка; напряженный взгляд; тихий голос; сложность в концентрации внимания; пассивность; страх перед неизвестным, новым; напряженность; нарушения сна; склонность обвинять самого себя; болезненная реакция на критику; наличие соматических расстройств организма, таких как болезненные ощущения в животе, головные боли, снижение тонуса мышц ног.

Так как физическое здоровье образует неразрывное единство с психическим здоровьем и эмоциональным благополучием, то оздоровительную направленность должна иметь вся жизнедеятельность ребёнка в ДОО. Наиболее эффективной здоровьесберегающей технологией направленной на профилактику тревожного поведения старших дошкольников является психогимнастика, которая создает богатейший потенциал для развития сферы эмоций ребёнка. Психогимнастика призвана решать вопросы создания условий для



психического благополучия каждого ребенка, поощряя способность к самовыражению. Этот термин попал в дошкольную педагогику благодаря И. М. Чистяковой, которая является автором одноименной книги «Психогимнастика». Психогимнастика трактуется там, как «курс специальных занятий (этюдов, упражнений, игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон личности ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы)» [6, С. 5]. По И. М. Чистяковой, это «выразительные движения», которые можно обозначить, как характерные моторные реакции, включающие мимику, жесты, пантомимику. Психогимнастика для детей представляет собой курс занятий, направленный на развитие и коррекцию познавательной и эмоционально-личностной сферы. Главной целью психогимнастики можно назвать сохранение детского психического здоровья, а так же предотвращение расстройств психики. Занятия с использованием элементов психогимнастики показаны детям с чрезмерной утомляемостью, замкнутостью, находящимся на границе здоровья и болезни. Но и не менее важно использовать психогимнастику в профилактической работе и со здоровыми детьми с целью психофизической разрядки. Также нужно включать занятия психогимнастикой в дни, когда запланированы занятия с высокими интеллектуальными или психоэмоциональными нагрузками. В ходе занятий с элементами психогимнастики дети учатся действовать в выбранном темпе, ориентироваться в пространстве, напрягать и расслаблять разные группы мышц. Выполнять движения в определенной последовательности, а активная работа мышц лица и тела обеспечивает разрядку эмоций. Включенные упражнения по психогимнастике в физкультурное занятие помогают создать доброжелательную атмосферу, снять напряжение, усталость, закомплексованность, устранить замкнутость, преодолеть застенчивость. У детей быстрее развивается пластика, координация движений. Психогимнастику можно использовать в качестве релаксации после интенсивных нагрузок, в качестве оживления в работе, а так же как самостоятельный вид групповой и индивидуальной работы. В зависимости от поставленных задач и сфере применения выбираются соответствующие упражнения. Приведем пример нескольких упражнений:

Упражнение на расслабление группы мышц: «Кораблик»

Дети должны представить, что они на корабле. Чтобы не упасть, расставить широко ноги. Прижать сначала правую ногу к полу, затем левую ногу. Руки сцепить за спиной. Стало палубу качать, Ногу к палубе – прижать! Крепче ногу прижимаем, а другую расслабляем!

Упражнение на снятие эмоционального и мышечного напряжения: «Надувала кошка шар»

Дети находятся в расслабленной позе, они изображают сдувшиеся шарики. Взрослый произносит текст: «Надувала кошка шар (дети выпрямляют туловище, надувают щеки), А котёнок ей мешал: Подошел и лапкой – топ! А у кошки шарик – лоп!» («Шарики» со звуком сдуваются и возвращаются в исходное положение).

Упражнения на релаксацию с сосредоточением на дыхании: «Задуё свечу».

Глубоко вдохнуть, набирая в легкие как можно больше воздуха. Затем, вытянув губы трубочкой, медленно выдохнуть, как бы дую на свечу, при этом длительно произносить звук «у».

Благодаря применению психогимнастики на физкультурных занятиях у детей появился интерес к занятиям, появились навыки самоконтроля, улучшилась координация движений. Дети стали меньше болеть, более успешно проходила их социализация.

Таким образом, выбранная нами система работы доказала свою эффективность. С уверенностью можно сказать, что видна положительная динамика уровня развития детей. Появилась выразительность в моторике, появился эмоциональный отклик на физическую активность. Дети становятся более внимательными и выдержанными.

Перечислим значимые рекомендации педагогам и родителям по работе с тревожными детьми.

Поручение, которое дается ребенку, должно соответствовать его возможностям. Предлагая выполнить слишком сложные, непосильные занятия, вы заранее обрекаете

ребенка на неуспех, а, следовательно, на снижение самооценки, на неудовлетворенность собой.

Повышать самооценку тревожного ребенка, для чего любая деятельность, предлагаемая ребенку, должна предваряться словами, выражающими уверенность в его успехе (у тебя это получится, ты это умеешь хорошо делать). При выполнении заданий необходим общий положительный эмоциональный фон.

Недопустимо сравнивать ребенка с кем-либо, особенно, если это сравнение не в его пользу. Сравнение должно быть только с собственными успехами и неудачами ребенка

Желательно не ставить тревожного ребенка в ситуации соревнования, публичного выступления.

Ситуация публичного выступления также является стрессовой, поэтому не следует настаивать на том, чтобы ребенок отвечал перед всей группой: его ответы можно выслушать индивидуально.

Предлагая ребенку задание, необходимо подробно выстраивать пути его выполнения, составить план: что мы делаем сейчас, что потом и т.д.

Осторожно и дозированно использовать критику, т.к. тревожные дети болезненно реагируют на нее. Старайтесь не стыдить ребенка, особенно в присутствии его одноклассников.

По возможности объясняйте новый материал на знакомых примерах.

Чаще обращайтесь к ребенку по имени.

Хвалите ребенка даже за незначительный успех.

Будьте тактичны с ребенком, уважительно и терпеливо относитесь к его интересам, особенностям, тому, что его беспокоит, занимает его внимание.

Учите ребенка активно, позитивно взаимодействовать с окружающими, не бояться проявлять инициативу в общении.

Предлагаем педагогам и родителям использовать: этюд «Кораблик», упражнение «Избавление от тревог», игра «Волшебник сна», упражнение «Коробка переживаний», упражнение «Ласковые лапки», игра "Воздушный шарик".

Покажите на своем примере, как можно с пользой (обмениваясь положительными эмоциями, полезной информацией) обратиться и к совсем посторонним людям (продуктивный и позитивный диалог в магазине, транспорте, на улице). Вы можете давать ребенку доступные для его возраста поручения, требующие контакта с другими людьми: передать деньги продавцу, кондуктору, сказать спасибо при получении товара, спросить цену и так далее. Конечно, сначала в таких ситуациях нужно всегда быть рядом с ребенком, чтобы он чувствовал вашу поддержку и веру в него.

Таким образом, нами рассмотрены характерные особенности ребенка 5-7 лет с тревожным поведением, предложены рекомендации для педагогов и родителей. Разработан комплекс игр и упражнений на снятие тревожного поведения у детей старшего дошкольного возраста, который найдет свое применение в работе педагогов ДОО.

#### *Список используемой литературы:*

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: Прайм-Еврознак, 2003. – С. 672
2. Джос, Ю.С., Рысина, Н.Н. Характеристика взаимоотношений в семье с детьми, имеющими трудности обучения и расстройства поведения/ Ю.С. Джос; Н.Н. Рысина. - Новые исследования. 2010. Т. 1. № 23. - С. 38
3. Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб.заведений. В 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 148
4. Психология. Словарь./ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. - Минск: изд. Харвест, 1997. – С. 245
5. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989. – С. 47
6. Чистякова М. И. Психогимнастика /Под ред. М. И. Буянова.—2-е изд.- М.:Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.

## РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Алова М.Д., (Alova M. D.), студент,  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### THEORETICAL BASES OF STUDYING THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

**Аннотация:** В статье представлен теоретический анализ исследований различных ученых, занимавшихся разработкой вопросов учебной мотивации детей с задержкой психического развития. Рассматриваются особенности развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Abstract:** The article presents an analysis of the research of various scientists involved in the development of issues of educational motivation of children with mental development delay. The features of the development of educational motivation in children of primary-school age with mental development delay are considered.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, дети с задержкой психического развития.

**Keywords:** educational motivation, children with mental development delay.

Учебная мотивация располагается в ряду фундаментальных проблем отечественной и зарубежной психологии. Вопросам ее формирования должно отводиться приоритетное место, потому как мотив представляет собой источник деятельности, а уровень сформированности учебной мотивации выступает в роли показателя развития личности ученика, о чем говорят А.А. Вербицкий и Н.А. Бакмаева [3, с. 94]. Л.Р. Бадалян пишет, что формирование учебно-познавательных мотивов является важнейшей задачей школьного обучения [1].

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Учение оказывает значительное влияние на мотивы поведения ребенка, выступает как источник развития познавательных способностей и нравственных ориентиров, а также повышения произвольности поведения.

К концу обучения в начальной школе необходимо, что мотивация достигла определенного уровня развития, чтобы она приняла вид устойчивого личностного образования школьника. В ситуациях, когда у учащихся начальной школы учебная мотивация оказывается несформированной, у них возникают трудности в обучении, а их базовые показатели образованности и воспитанности остаются довольно низкими.

Безусловно, учебная мотивация играет важную роль в жизни младшего школьника. Несмотря на это в настоящее время наблюдается недостаточная разработанность методов ее диагностики и развития, которые можно было бы использовать в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии. Большинство из них предназначено для здоровых детей.

Вместе с тем наблюдается недостаточное изучение вопросов формирования мотивации учебной деятельности и разработка эффективных методов ее активизации у младших школьников с задержкой психического развития.

И.А. Зимняя учебную мотивацию определяет как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [6, с. 201].

Л.И. Божович предлагает рассматривать учебную мотивацию через категорию учебного мотива, под которым она понимает «побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей жизни семьей и школой» [2].

В.А. Гордашников и А.Я. Осин предлагает рассматривать учебную мотивацию в более широком плане. С их точки зрения, в данное понятие входит совокупность процессов, методов и средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [5].

Вопросы развития мотивации у детей с задержкой психического развития рассматривали в своих работах Т.А. Власова, И.В. Крупенникова, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, У.В. Ульяновская, Н.В. Чаркина, Д.В. Черенев, Е.А. Черенева, С.Г. Шевченко и др.

Задержка психического развития представляет собой вариант психического дизонтогенеза, объединяющий в себе случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, которая не достигает умственной отсталости. Для данного состояния характерны гетерохронность проявления отклонений и наличие значительных различий в степени их выраженности, и в прогнозе возможных последствий.

Занимаясь изучением мотивации у детей с задержкой психического развития, М.А. Панфилова установила, что отношение к учебной деятельности у таких детей может быть как положительным, так и отрицательным. Нередко им бывает присуще внешне положительное отношение, которое во многом задается извне – педагогами, психологами и родителями, а затем недостаточно осознанно проявляется у детей [8, с. 15]. Вместе с тем дети могут проявлять равнодушное, пассивно-отрицательное отношение, что обусловлено низким интеллектуальным развитием, отсутствием элементарного понимания необходимости посещения школы.

О.А. Яшнова пишет, что у детей с задержкой психического развития заметно более долгое время продолжает доминировать игровая мотивация, что заметно затрудняет формирование учебных интересов и понятия должного, нужного. У многих не формируются интересы, непосредственно связанные со школой, как и чувство ответственности к выполнению учебных заданий. Для них в целом характерна бедность учебной мотивации и учебных интересов, благодаря которым формируется положительное отношение к учению. Зачастую преобладающим мотивом среди других выступает мотив избегания неудачи [11, с. 180].

В свою очередь, И.В. Крупенникова говорит о том, что для детей данной группы характерна недостаточность интереса к обучению, низкий самоконтроль и саморегуляция, недоразвитие произвольной сферы [7]. Для них проблематично планировать собственную деятельность.

В работах Л.С. Выготского говорится, что следствием наличия дефекта может являться нарушение связей с социальной средой, культурой, которые выступают в качестве источника развития личности. Также это приводит к нарушению адаптационных возможностей детей. По этой причине учащимся трудно изучать новый материал, у них медленнее и хуже усваиваются знания в процессе учебной деятельности [4, с. 82].

Е.А. Череневой удалось установить, что мотивация учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития медленно формируется, нередко является неустойчивой и изменяется под воздействием ситуации [10]. Значительно расширить сферу мотивации позволяет появление эмоционально окрашенных мотивов учебной деятельности, которые вместе с этим способствуют формированию положительного отношения к обучению в целом. Намного старательней дети подходят к выполнению учебного задания, которое предполагает дальнейшее поощрение материальное вознаграждение (например, конфету, наклейку, фломастеры и т.п.).

Учащиеся быстро утомляются, вследствие чего у них теряется интерес к обучению. Для них характерны частые переходы от активного к пассивному состоянию, чередования рабочих и нерабочих настроений [10, с. 128].

И.В. Крупенникова обращает внимание на то, что у детей данной группы трансформация внешних факторов (требования общества) во внутренние (мотивация содержания или процесса) не выполняется практически до конца периода обучения в младшей школе, в отличие от их сверстников с нормальным развитием [7]. Они не способны самостоятельно осуществлять контроль над собственной деятельностью, а неизменный контроль извне осознается лишь при оценивании, без соотнесения имеющихся у них сил с достигнутым результатом. Собственное эмоциональное состояние школьники воспринимают как последствие воздействия педагога. Из этого И.В. Крупенникова делает вывод, что у младших школьников с задержкой психического развития мотивационная структура уже сложилась, и с большим трудом поддается изменению. При этом следует учитывать, что время обучения детей в 1 и 2 классах является наиболее сензитивным к воздействию, направленному на формирование у них адекватной учебной мотивации.

По результатам исследования Н.В. Чаркиной, у детей с задержкой психического развития мотивация к учебной деятельности может быть различной. Нередко такие дети имеют достаточно высокие показатели внешней мотивации и низкие показатели внутренней мотивации, что во многом определяется особенностями их познавательной и эмоциональной сфер, а также социальным окружением [9, с. 137].

Проводя работу по формированию учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития, необходимо принимать во внимание возрастные и психические особенности развития данной категории детей, максимально включать их в различные виды деятельности, а также привлекать к участию в ней как учителей, так и родителей.

Таким образом, можно сказать, что учебная мотивация у большинства детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития формируется медленно, нередко является неустойчивой, изменяется под воздействием ситуации, характеризуется несформированностью и бедностью, стремлением к избеганию неудач.

Дети данной группы могут проявлять положительное, отрицательное, а также равнодушное и пассивно-отрицательное отношение к обучению. Как правило, они имеют достаточно высокие показатели внешней мотивации и низкие показатели внутренней мотивации.

Следует отметить, что период обучения в первых двух классах является наиболее чувствительным к воздействию, целью которого выступает формирование адекватной учебной мотивации у детей данной группы, что делает важным и актуальным проведение с ними коррекционно-развивающей работы.

#### *Список использованной литературы:*

1. Бадалян Л.Р. Формирование учебной мотивации [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/103767/>
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: АСТ-Пресс, 2015. 256 с.
3. Вербицкий А.А., Бакмаева Н.А. Проблема трансформации мотивов и контекстном обучении // Вопросы психологии. 2012. № 4. С.93–95.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Астрель, 2015.
5. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. М.: Академия естествознания, 2015.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2014. 384 с.
7. Крупенникова И.В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2. С. 79–86.

8. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В. Мотивация и само определение в учебной деятельности. М.: АПК и ППРО, 2016. 64 с.
9. Чаркина Н.В. Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. N 8. С. 136–138.
10. Черенева Е.А., Черенев Д.В. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015.
11. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника. М.: Педагогика, 2017. 230 с.

*Гришаева И.С., (Grishaeva I.S.) учитель-дефектолог  
МУДО “Центр сопровождения детей”, г. Богородицк, Тульская область;  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

### **ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП)**

### **IDENTIFICATION OF LEVELS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PSYCHOLOGICAL CENTER (ASCERTAINING STAGE)**

**Аннотация.** В статье поднимается актуальная проблема организации процесса социализации детей с ОВЗ в условиях психологического центра. В статье проанализированы результаты констатирующего эксперимента выявления уровней социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-педагогическая помощь; семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, социально-педагогическое сопровождение, технология социально-педагогической работы; социальная интеграция.

**Annotation.** The article raises the actual problem of the organization of the process of socialization of children with disabilities in the psychological center. The article analyzes the results of ascertaining experiment to identify the levels of socialization of children with disabilities.

**Keywords:** children with disabilities, social and pedagogical assistance; family of a child with disabilities, social and pedagogical support, technology of social and pedagogical work; social integration.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что социализация детей с ограниченными возможностями является не только государственной задачей, но и одной из главных проблем формирующегося гражданского общества.

Шипицына Л.И. определяет социализацию как «становление ребенка в системе социальных отношений как компонента этой системы, то есть ребенок становится частью социума, при этом происходит усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей» [7].

Исследование проводилось на территории Муниципального учреждения дополнительного образования «Центр сопровождения детей».

Участники эксперимента (10 человек) – дети 6 – 7 лет: 2 ребенка с умственной отсталостью, 7 детей с аутизмом, 1 ребенок с ДЦП.

Для того чтобы подобрать методики для оценивания состояния социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья нами была изучена специальная литература. Чтобы оценить состояние навыков социализации мы определили критерии оценивания уровня социализации.

1. Для изучения умения ориентироваться в социальных отношениях и включаться в них мы использовали методику диагностики форм общения по М.И.Лисиной[18].

2. Для исследования умения пользоваться навыками общения в повседневной жизни мы так же использовали метод наблюдения. Критерии наблюдения мы взяли из теоретического курса для учителя «Умственная отсталость и общение» Л.М. Шипицыной. В течение нескольких дней мы наблюдали за дошкольниками в повседневной жизни и на занятиях как они умеют применять навыки общения: умеют требовать, умеют просить о помощи, умеют отказываться, умеют здороваться и прощаться, умеют давать, умеют завязывать и поддерживать разговор. В протоколе наблюдений (таблица 3) мы отмечали знаком «+» наличие данного умения, знаком «-» отсутствие умения.

В процессе обследования сформированности коммуникативных навыков использовалась модифицированная речевая карта, разработанную К.С. Лебединской и О.С. Никольской.

3. С целью выявления и изучения содержания и осознанности представлений о себе использовалась методика «Приобщение к элементарным нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным)» (Ю.А. Афонькина),

4. Для исследования умения соблюдать очередность в разговоре мы использовали метод наблюдения за детьми в различных ситуациях. Технология проведения структурированного наблюдения по М.М.Семаго.

Условия проведения наблюдения:

1. Договоренность с педагогом группы о времени и целях посещения.
2. «Незаметность» специалиста в пространстве проведения наблюдения.
3. Заранее заготовленные протоколы для фиксации наблюдений.

Наблюдение должно происходить в различных

По выбранным методикам мы провели диагностику и получили следующие результаты (рис. 1).



Рисунок 1- Состояние коммуникативных навыков

Таким образом, проведенное обследование детей выявило значительные нарушения в формировании импрессивной и экспрессивной речи детей. Несколько лучше дети справились с заданиями, направленными на исследование сенсомоторной сферы. У большинства детей, принимавших участие в эксперименте, отмечается низкий уровень сформированности коммуникативной сферы. А у нескольких детей выявлен и средний уровень сформированности коммуникативных навыков, где количественные показатели соответствуют нижним границам уровня.

Сопоставив результаты по всем методикам можно сделать вывод, что в различные режимные моменты в течение дня дети не слушают речь окружающих, перебивают друг друга, не договаривают до логического конца свои мысли и предложения, часто отвлекаются даже на специально организованном занятии. В свободной игре действуют хаотично, не прислушиваются к направляющей речи педагога. Все дети данной группы не умеют соблюдать очередность в разговоре. Практически все дети не умеют требовать, здороваться и прощаться, давать (делиться с окружающими). Все дошкольники не умеют просить о помощи, а так же завязывать и поддерживать разговор. Дети не владеют элементарными навыками общения и соответственно не умеют применять их в повседневной жизни. У всех детей данной группы отмечается ограниченный запас общеупотребительных слов, отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических и предложных конструкций, затруднения к различению и пониманию различных форм частей речи. Неполюченная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы и навыков общения. Таким образом, мы видим необходимость организации специальных занятий по развитию речи и по развитию навыков социализации у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

*Список использованной литературы:*

1. Ауппе И.М., Морозова И.С., Чепракова Е.А. «Сопровождение педагогов в процессе инклюзивного образования». Справочник педагога-психолога №4 2014, с.4.
2. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20 – 27.
3. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. - 336 с.
4. Шипицына Л.М. и др. Азбука общения. СПб. «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2000. – 64 с.

*Гришаева И.С., (Grishaeva I.S.), учитель-дефектолог  
МУДО «Центр сопровождения детей», г. Богородицк, Тульская область;  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛЯХ  
ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**ORGANIZATION OF VOCATIONAL TRAINING FOR VOCATIONAL  
GUIDANCE OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**

**Аннотация:** В статье поднимается очень важная тема для современного инклюзивного образования – это тема организации профессионально-трудового обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Говорится также об учебно-воспитательном процессе в школе-интернате.

**Ключевые слова:** профориентация, профессионально-трудовое обучение, профинформационная деятельность, профессиональное само определение, лица с ОВЗ, воспитание.

**Abstract.** The article raises a very important topic for modern inclusive education – the theme of the organization of vocational training of persons with disabilities. It is also referred to the educational process in the boarding school.

**Keywords:** career guidance, vocational training, professional information activities, professional self-determination, persons with disabilities, education.



Сегодня возникает острая проблема в правильном выборе профессии у подавляющего большинства выпускников средних школ. Особенно трудно это сделать молодым людям, которые имеют ограниченные возможности здоровья, относятся к категории «инвалидов». В частности, трудно и детям, обучающимся в специальных школах, то есть в которых существуют нарушения интеллектуального развития. Поэтому в современных условиях жизнедеятельности вопрос профориентации умственно отсталых подростков должен стать одним из гуманистических устремлений общества. Неслучайно исследования отдельных аспектов профессионального определения лиц, имеющих нарушения интеллектуального развития в течение последних десятилетий остаются весьма важными и актуальными.

Основные проблемы профориентации умственно отсталых выпускников раскрыты в исследованиях А. Асафа, Л. Вижье, П. Горонина, А. Иваницкого, В. Карвялиса. Как показывает практика очень сложно установить связи между трудовым воспитанием и работой по профессиональной ориентации. Исследования авторов (О.П. Хохлина, В.Н.Синев, И.В. Кущенко, В.В. Золотоверх и др.) показывают, что работа по профориентации в школе в основном рассматривается, как особая отдельная деятельность, которая проводится отдельно от трудового воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). То есть «параллельно» работают две системы – система трудового воспитания и система профессиональной ориентации обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Если же объединить эти две системы, трудовое воспитание и профориентацию, в одну, то конечным результатом такой работы станет профессиональное само определение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), их сознательный, адекватный выбор профессии, что и является основным в работе образовательных учреждений. Анализируя работы по профориентации у исследователей (Н. И. Калугин, Г. М. Кочетов, Н. Д. Левитов, А. Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, В. Д. Симоненко, В. В. Чебышева, С. Н. Чистякова, Дульнев Р.М., Бондарь В.И., Хохлина О.П., Синев В.Н., Кущенко И.В., Золотоверх В.В. и др.), можно сделать вывод, что необходимо проводить работу по профессиональному просвещению обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Одни это называют профориентацией, другие – профинформацией, третьи –со общением знаний о профессиях, четвертые –ознакомлением обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)с профессиями, пятые – профинформационной деятельностью [6]

Целью статьи является определение новых путей профессиональной ориентации выпускников школ с нарушениями интеллектуального развития.

Учебно-воспитательный процесс в специальной школе (школе-интернате) должна создавать предпосылки для преодоления нарушений психофизического развития, усвоения учащимися (воспитанниками) программного материала, развития их способностей, профессионально-трудовой подготовки, дальнейшей социализации. Трудовое обучение предусматривает систему мероприятий, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций, овладения воспитанниками трудовыми умениями и навыками, что основой для дальнейшей профессиональной подготовки. Трудовое обучение осуществляется дифференцированно с учетом психофизических, индивидуальных особенностей и возможностей ученика и может осуществляться в форме профессионального обучения. Профессиональное обучение организуется на базе учебно-производственных мастерских, учебно-опытных участков, подсобного хозяйства и тому подобное. Профессиональное образование, направленная на овладение навыками специальности в специальной школе (школе-интернате) определяется с учетом рекомендаций врачей, пожеланий учеников и их родителей (лиц, их заменяющих), потребностей регионов.

При таких условиях перед учителем-дефектологом специальной школы стоит важная задача - иметь высокую профессиональную подготовку (дефектологическое образование), которая предполагает знание индивидуальных возможностей каждого ученика, его психологические и физические особенности и трудности, которые могут возникать у него на

уроках трудового обучения и которых можно избежать или ослабить, если осуществлять индивидуальный подход.

Важной составляющей профессионально-трудового обучения является оказание помощи детям с умственной недостаточностью в профессиональном само определении. Практика показывает, что успешное преодоление проблем по формированию профессионального само определения школьников этой категории требует комплексного подхода, предусматривающего совершенствования всей системы профессиональной ориентации и профессионально-трудового обучения и воспитания в специальных общеобразовательных школах, а также использование эффективных форм и методов активной адаптации выпускников этих школ в условиях современного производства. Говоря о формировании профессиональной направленности в специальной общеобразовательной школе, имеется в виду специально организованный, психологически и педагогически контролируемый процесс, в котором осуществляется руководство профессиональным становлением личности умственно отсталого школьника, выявление и развитие интересов к профессии, склонностей и других компонентов структуры профессиональной направленности.

Некоторые авторы считают, что вполне правомерным подходом является рассмотрение предварительной трудовой подготовки обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к работе в избираемой ими отрасли, как самостоятельный компонент профориентации, что позволит дать им более углубленные дополнительные знания и умения, которые в дальнейшем помогут им реализовать себя в первых трудовых начинаниях. Также это относится и к физическому развитию обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), его психике, и умственному развитию, и профессиональным умениям и навыкам.

Исследователь Н. Н. Дьяченко считает, что проблемы профориентации и профессионального воспитания, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), осуществляется в два этапа:

1. Подготовка к выбору профессии (выделение конкретных задач, составление раскрытого плана профессионального воспитания, правильный подбор средств, полное изучение личности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проведение экспериментов, выявление их профессиональных намерений, предварительное ознакомление с профессиями).

2. Выбор профессии (пробуждение профессиональных интересов, глубокое ознакомление с профессиями, производством, учебными заведениями, привитие любви к технике, к людям труда, профессиональное определение).

Таким образом, самостоятельным разделом профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является, их теоретическая и практическая подготовка к трудовой деятельности, и отработка практических умений и навыков. Такая работа должна осуществляться в до профессиональный и профессиональный периоды в образовательном учреждении по средствам всей системы трудового обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (общественно полезный, производительный труд, познавательная, коммуникативная и другие виды деятельности). Следует выделить, что первые трудовые начинания являются основным, центральным звеном в подготовке обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к осознанному выбору профессии, где осуществляется работа по профессиональному обучению и воспитанию, а также преднамеренная долговременная работа по формированию профессиональных интересов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [3].

Выбор профессии для умственно отсталых подростков рассматривается как поиск соответствия между требованиями профессии и индивидуальностью, то есть отношение «человек - профессия» анализируется только в направленности от профессии к человеку.

При этом игнорируется тот факт, что мир профессий чрезвычайно динамичен и требования, которые ставятся перед работниками, неуклонно меняются. Осознанный выбор профессии влияет на дальнейшую жизнь, на успешность самореализации, социализации, профессионального роста выпускников школы. Необходимость разработки комплекса психолого-педагогических подходов к профориентации в системе мониторинга учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе является актуальной. Профориентация учащихся с умственной отсталостью является одной из важнейших задач вспомогательной школы, потому что она осуществляется в отрыве от реальных потребностей общества в рабочей силе и не способствует развитию навыков самостоятельного выбора профессии.

Эффективно влиять на профессиональное само определение учащихся с интеллектуальной недостаточностью на занятиях трудового обучения, которое предусматривает развитие индивида как субъекта своей будущей профессиональной деятельности, можно только при условии надлежащей организации профориентационной работы в специальном образовательном учреждении, целью которой является:

- расширение профессионального мировоззрения учащихся;
- формирование у них общественно значимых мотивов выбора профессии и профессиональных интересов;
- развитие выраженных специальных способностей к определенному виду профессиональной деятельности;

формирование профессиональных намерений и профессионально важных личностных качеств;

- коррекция уровня профессиональных притязаний с учетом индивидуальных особенностей и состояния психофизического развития каждого школьника [3].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что проблемы профессиональной социализации детей с нарушениями интеллектуального развития достаточно глубоко изучены и отражены в научных трудах отечественных и зарубежных авторов. Однако ряд аспектов в этой плоскости остается малоизученной, а поэтому актуальной в современной коррекционной педагогике и специальной психологии.

#### *Список использованной литературы:*

1. Алёнкина, О.А. Профессионально-трудова социализация молодежи (с ограниченными возможностями здоровья): учебно-методическое пособие /О.А. Алёнкина, Т.В. Черникова; под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Издательство «Глобус», 2009. – 153с.
2. Климов, Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990.
3. Моя профессия – мое будущее: сб. статей / отв. ред. С. Г. Григорьева, З. М. Беляева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 60 с.
4. Профессионально-трудова и социально-бытовая реабилитация молодежи старше 18 лет с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и поиск путей их решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., /Составитель О.А. Алёнкина [и др.]. М.: «Глобус», 2009. – 144 с.
5. Старобина, Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью: Метод. пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 120 с.

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 6-ТИ ЛЕТ С АУТИЗМОМ ПОСРЕДСТВОМ ОПЕРАНТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

### **DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EVERYDAY SKILLS IN 6 Y.O. CHILDREN WITH AUTISM THROUGH OPERANT EDUCATION**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития социально-бытовых навыков у детей 6-ти лет с аутизмом посредством оперантного обучения, дано определение оперантного обучения, являющегося одним из самых эффективных способов воспитания детей с аутизмом, описаны уровни подсказки и стратегии поддержки (визуальные стимулы), с помощью которых проводится обучение.

**Abstract.** This article discusses the problem of the development of social and everyday skills in 6 y.o. children, with autism through operant learning. It gives the definition of operant learning, which is one of the most effective ways of educating children with autism. It has description of levels of cues and support strategies (visual stimulations) with which the training is provided.

**Ключевые слова:** аутизм, социально-бытовые навыки, оперантное обучение, коррекционно-развивающая программа, визуальные подсказки, физические подсказки.

**Keywords:** autism, social and everyday skills, operant training, correctional developmental program, visual cues, physical cues.

Интерес к проблеме помощи детям с аутизмом возрос в настоящее время, в следствие этого одним из направлений современного специального образования является квалифицированная психолого-педагогическая помощь этим детям. Важный момент – раннее формирование социально-бытовых навыков, способствующий развитию их адаптации.

Зачастую усилия родителей детей с аутизмом направлены на развитие интеллектуального потенциала. Вследствие этого мы можем наблюдать достаточно большое количество дошкольников с аутизмом, которые имеют средний или высокий уровень интеллектуального развития, но практически беспомощны в вопросах само обслуживания. Такие действия как прием пищи, обращение с одеждой и обувью, пользование туалетом, гигиена тела становятся доступны только при значительной помощи взрослых, что значительно снижает уровень жизни ребенка с аутизмом.

Трудности социальной адаптации, развития навыков бытовой жизни характерны не только для детей с тяжелым нарушением умственного развития (с IQ ниже 70), но и с так называемым «блестящим» речевым и интеллектуальным развитием, в следствие чего эти дети нуждаются в специальной помощи.

В настоящее время аутичных детей становится все больше и больше, однако существует недостаток адаптированных отечественных программ развития социально-бытовых навыков у данной категории детей, что является серьезной проблемой, так как эти навыки необходимы каждому человеку в его повседневной жизни. Метод оперантного обучения в нашей стране недостаточно развит, именно поэтому нашей задачей была разработка и апробация коррекционной программы развития социально-бытовых навыков у детей с аутизмом посредством оперантного обучения.

На основании критериев-показателей социально-бытового поведения, выделенных А.Р. Маллер (навыки взаимодействия с другими людьми, навыки само обслуживания и социально-бытового ориентирования, представления ребенка о себе), была разработана диагностическая программа по методике АВА (Applied Behavior Analysis: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения) Ивара Ловааса (модиф. Шрамм Р.) с

использованием карточек PECS (Лори Фрост, Энди Бонди) в качестве альтернативной коммуникации для изучения особенностей формирования социально-бытовых навыков. Владение навыками оценивается по четырем уровням: от неспособности сделать что-либо самостоятельно до сформированности навыков на уровне дееспособного человека.

В исследовании приняли участие трое детей (Соня Б., Алина А., Марина П.) с диагнозом аутизм.

По результатам диагностики было выяснено, что Соня Б. и Марина П. имеют 1 уровень сформированности социально-бытовых навыков, а Алина А. находится на 2 уровне развития.

На основании полученных результатов диагностики была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие социально-бытовых навыков у девочек.

Коррекционно-развивающая программа состоит из 12 занятий. Частота встреч – 3 раза в неделю. Исходя из специфики содержания занятий, время варьировалось в зависимости от типа выполняемого упражнения (от 25 мин. до 1.5 часов, включая смену деятельности ребенка).

Занятия взаимосвязаны и выстроены в определенной логике, предполагающей развитие у ребенка с аутизмом необходимого уровня сформированности социально-бытовых навыков. Каждое занятие включает в себя следующие элементы: вводную часть (ритуал приветствия; рефлексия своего настроения на начало занятия); основную часть (основное содержание занятия с чередованием игровых упражнений и времени на отдых ребенка); заключительную часть (рефлексия своего настроения на конец занятия; ритуал прощания). Такое построение занятия обеспечивает эффективную работу по развитию социально-бытовых навыков у ребенка с аутизмом.

Данная программа реализовывалась с использованием метода оперантного обучения – это целенаправленный процесс формирования тех или иных действий путем их дробления на составляющие части, осуществляемый посредством положительного или отрицательного подкрепления [1].

В процессе проведения занятий, направленных на развитие навыков взаимодействия с другими людьми и развитие представлений ребенка о себе, в качестве специфических средств коррекции были использованы фотографии родителей детей, фотографии самих детей и фотография педагога. Так, например, в начале занятия мы клали перед ребенком визуальное расписание с фотографиями родителей, ребенка и педагога. Затем ребенку задавались вопросы о том, кто изображен на фотографиях. После каждого вопроса ребенку давалось время на обработку информации и ответ. Если ответа не следовало, то мы отвечали вместо ребенка, сопряженно с ним указывая на карточку с фотографией, после чего карточка давалась ребенку в руки для прикрепления ее на визуальное расписание.

В процессе проведения занятий, направленных на развитие навыков самообслуживания и социально-бытового ориентирования, в качестве специфических средств коррекции были использованы визуальные и физические подсказки на трех уровнях. Опишем данные средства подробнее.

В качестве визуальной подсказки использовалось визуальное расписание с карточками PECS и визуальный таймер. Визуальные стимулы использовались при каждой смене деятельности (менялась карточка выполняемого действия и выполнялось снятие/прикрепление фишек в визуальном таймере). Так, на каждом занятии на видном для ребенка месте мы клали визуальное расписание (слева от ребенка) и визуальный таймер (справа от ребенка). На визуальном расписании были прикреплены карточки с определенными видами деятельности (например, на занятии 1 это карточки «занятие», «игра», «отдых», «мытьё рук», «вспомнить занятие»). По завершении игровых действий мы предлагали ребенку снять карточку «игра», убрать ее в папку и обращали внимание ребенка на то, что следующая карточка «отдых», и переходили к данному действию. Таким образом, ребенок всегда знал, какая деятельность будет следующей и не испытывал беспокойство.

Очень важно, чтобы визуальное расписание всегда было в доступном для ребенка месте, а карточки легко доставались из папки и крепились, так как это не только расписание,

но и специфическое средство коммуникации, при помощи которого ребенок может «сказать» нам о том, что он хочет в данный момент.

Так, например, на одном из занятий карточки были расставлены в следующей последовательности: занятие, игра, отдых, мыть руки, кушать, отдых, вспомнить занятие. После первого отдыха мы обратили внимание Алины А. на то, что следующее действие будет мытье рук. Ребенок отказался идти и начал доставать все карточки из папки на визуальном расписании. Алина достала карточку «Туалет» и скорректировала свое расписание, прикрепив ее перед карточкой «Мыть руки». Таким образом, мучительный ребенок дал нам понять о своей потребности через карточки PECS.

Визуальный таймер использовался для обучения детей соблюдать такое важное правило поведения как ожидание. В отличие от визуального расписания, визуальный таймер не является доступным для ребенка. Таймер использует исключительно педагог, не давая ребенку возможностей для взаимодействия с данным средством. При этом при введении таймера дети с аутизмом стараются снять фишки и «поставить свои условия». Примером этому может послужить проявление нежелательного поведения Марины П. на одном из занятий. Марина пыталась прервать действие, когда на таймере еще оставалась фишка (начала нервничать и вставать с места, чтобы уйти). Тогда мы снимали фишку и показывали ребенку пустой таймер, после чего давали уйти и успокоиться. Со временем Марина привыкла к тому, что уйти можно только тогда, когда на таймере нет фишек.

В процессе реализации данной программы выяснено, что визуальное расписание снижает тревожность, делает распорядок дня и окружающую обстановку более конкретными и понятными. Также было отмечено, что использование визуального таймера позитивно влияет на общее поведение детей на занятии, учит ждать и соблюдать режим.

Для исследуемой нами категории детей подходит прямой способ обучения заданию с помощью физической подсказки.

Физическая подсказка применялась на трех уровнях:

- на уровне кисти (педагог берет кисть ребенка в свою руку и выполняет действие кистью ребенка);
- на уровне локтя (педагог держит локоть ребенка и направляет его руку в нужную сторону);
- на уровне плеча (педагог прикасается к плечу ребенка и побуждает его к действию).

Если ребенок выполнял самостоятельно только два первых шага, соответственно, после предъявления инструкции ребенку позволялось самостоятельно выполнить задание. При отсутствии у ребенка возможности завершить задание самостоятельно использовалась полная физическая подсказка (руководство руками ребенка на протяжении всех оставшихся шагов задания). Сначала использовалась подсказка на уровне кисти, в дальнейшем дойдя до уровня плеча у 1 ребенка (у двоих удалось дойти до уровня локтя).

Если ребенок продемонстрировал правильное выполнение шага три раза подряд, при следующем выполнении задания ребенка переводили на менее интенсивную подсказку на этом шаге. Например, во время игры «Вылови шарик» ребенок вылавливает шарики из воды ситечком с применением полной физической подсказки со стороны педагога. Затем игра возобновляется и ребенку дается возможность выполнить самостоятельно первые два шага: взять ситечко и опустить его в тазик с водой и шариками.

Однако на третьем шаге задания (вылавливание шарика) осуществлялась помощь ребенку, применив физическую подсказку на уровне кисти. Затем в течение 4-7 шагов выполнялось задание с ребенком, полностью руководя руками ребенка (применяя полную физическую подсказку). Как только ребенок выполнит третий шаг с подсказкой на уровне кисти три последовательных раза, осуществлялся переход на физическую подсказку на уровне локтя во время выполнения этого шага. На всех последующих шагах осуществлялась полная физическая подсказка на уровне кисти [1].

Как только ребенок достигал самостоятельности на третьем шаге задания, происходило снижение степени интенсивности подсказки на четвертом шаге и ребенку позволялось

самостоятельно выполнять первые 3 шага задания. Соответственно перед тем, как ребенок переходил к обучению четвертому шагу, он уже повторил задание несколько раз.

В конце занятия происходило выражение похвалы ребенка за проделанную работу в виде словесного одобрения и физического поощрения - любимое лакомство ребенка, которое не находится в доступном для него виде.

*Список использованной литературы:*

1. Эрц Ю., Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2015. 208с.

*Илюшкина С.С., (Ilyushkina S.S.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ**

**THEORETICAL BASES STUDYING OF VISUAL-IMAGE MEMORY IN CHILDREN  
OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH MENTAL REMEDIATION**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ исследований различных ученых, занимавшихся разработкой вопросов наглядно-образной памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Рассматриваются особенности развития наглядно-образной памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the research of various scientists involved in the development of visual-figurative memory in children of primary school age with mental retardation. The features of the development of visual-shaped memory in children of primary school age with mental retardation are considered.

**Ключевые слова:** наглядно-образная память, дети с умственной отсталостью, младшие школьники.

**Keywords:** visual-shaped memory, children with mental retardation, younger students.

В данной работе мне бы хотелось рассмотреть вопрос изучения памяти. Уже достаточно долгое время проблема памяти является одной из актуальных проблем психологической науки. Она нашла свой отклик в трудах известных психологов, философов и физиологов. Изучением развития памяти занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, С.Г. Бархатова, Б.С. Волкова [2], О.В. Груздева, И.В. Дубровина, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова [6] и другие. На ряду с отечественными психологами исследованием памяти занимались и многие зарубежные исследователи – Т. Эббингауз, Т. Мюллер, Ф. Шуман, А. Бине, В. Анри, В. Штерн, А. Пьерон, К. Коффка, Т. Рибо и др.

Так при поступлении в школу, ребенок начинает динамично постигать новые знания и умения. Ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, а ее успешность во многом зависит от уровня развития у ребенка всевозможных видов памяти. С первых дней обучения от него требуется сохранять в течение продолжительного времени повышенное внимание, быть усидчивым, воспринимать и запоминать все, что объясняет учитель.

Для младших школьников присуще преобладание произвольная память, для которой характерно отсутствие сознательно намеченной цели. Запоминание учебного материала в

значительно степени зависит от его яркости, озвученности, эмоциональной привлекательности и т. д. Поэтому сам учебный процесс в основном опирается на зрительную и слуховую память, отчего особую значимость приобретает работа по развитию у детей наглядно-образной памяти.

Как следствие исследования памяти имеют отношения ко многим дисциплинам одновременно, так в самых разнообразных формах она встречается на всех уровнях жизни и включает не только процессы сохранения индивидуального опыта, но и механизмы передачи наследственной информации.

Анализом памяти в настоящее время занимаются представители различных наук: психологии, биологии, медицины, генетики, кибернетики и ряда других. В каждой из них существуют свои вопросы, для решения которых они обращаются к проблемам памяти, своя система понятий и теории памяти. Все эти науки в своей комплексности расширяют наши знания о памяти человека, дополняют друг друга, позволяют глубже заглянуть в одно из самых важных и загадочных явлений человеческой психологии [0].

Подробнее рассмотрим память младших школьников. Этому возрасту принадлежит очень важная роль в общем развитии памяти. Одной из важнейших особенностей является становление новой системы психических функций, во главе которой стоит память. Мыслить для младшего школьника, значит вспомнить, опираться на свой прежний опыт или видоизменить его. У них преобладает произвольная память, для которой характерно отсутствие сознательно намеченной цели. Так учебный процесс в основном опирается на зрительную и слуховую память, благодаря этому особую значимость приобретает работа по развитию у детей наглядно-образной памяти. К концу обучения в начальной школе важно придать мотивации четкую форму, чтобы она приняла выражение устойчивого личностного образования школьника. В ситуациях, когда у учащихся начальной школы учебная мотивация оказывается несформированной, у них возникают трудности в обучении, а их базовые показатели образованности и воспитанности остаются довольно низкими.

По сравнению с памятью дошкольников память младших школьников более сплочена и организована. В этом возрасте более развита наглядно-образная память, чем смысловая. Дети первым делом запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета, события. Это напрямую связано с тем, что во время обучения в начальных классах дается много конкретного, фактического материала, что оказывает помощь в развитии наглядной, образной памяти.

Исследующий особенности памяти детей младшего и среднего школьного возраста, А.А. Смирнов сделал вывод, что с 6 до 14 лет у детей лучше всего развивается механическая память на не связанные логически единицы информации [10]. Невзирая на часто встречающееся мнение о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. По мнению автора это связано с тем, что упражняемость памяти под воздействием достаточно частого учения, основывающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

К сожалению, несмотря на важнейшую роль, которую играет учебная мотивация в жизни младшего школьника, разработанные, на данный момент методы ее диагностики и развития в основном рассчитаны на использование в работе со здоровыми детьми. Наблюдается недостаточное изучение вопросов формирования мотивации учебной деятельности и разработка эффективных методов ее оживления у младших школьников с задержкой психического развития.

Более детально предлагаю остановиться на памяти младших школьников с умственной отсталостью. Она формируется в деятельности, как и у детей с нормальным развитием. Функциональное развитие ее процессов в большей степени зависит не от его анатомо-физиологических особенностей, а от совершаемой им деятельности. М.С. Певзнер, Л.В.



Занков, С.Я. Рубинштейн отмечают, что у таких детей весьма часто снижен объем зрительной памяти, следствием чего является возникновение у них трудностей в школьном обучении

Дети данной группы способны к развитию, которое характеризуется особенностями, предопределенными типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями. Они могут овладевать речью в определенной степени, несложными трудовыми навыками.

Достаточно частым явлением являются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, несогласованность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической базой для особенного психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю и личность в целом [5].

У таких детей имеются грубые дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы, которые тем более выражены, чем тяжелее стадия умственной отсталости, тем тяжелее степень дефекта. По этой причине дети являются слабо или вовсе почти необучаемыми

Так, основные процессы памяти (запоминание, сохранение и воспроизведение) у умственно отсталых имеют индивидуальные особенности. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Следовательно, труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У них гораздо позже, чем у сверстников с нормальным развитием, формируется произвольное запоминание. Их запоминание замедленно, требует постоянных повторений.

Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения. Из-за непонимания логики событий воспроизведение таких детей носит бессистемный характер [8].

Более подробно ознакомимся с особенностями нарушения наглядно-образной памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Такой вид памяти проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении зрительных, слуховых и двигательных образов. Это может быть зрительное представление объектов наблюдения, собеседника, участка местности, здания, а также движения, процесса общения и т. д. Наряду со зрительными представлениями в состав наглядно-образной памяти входят и слуховые представления. Они проявляются в том, что человек как бы слышит голос интересующего лица, звук и шум мотора нужной ему автомашины, гул со ответствующего участка города. Данный вид памяти играет важную роль в рабочей, учебной и творческой деятельности человека [7].

Индивидуальностью памяти детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью являются замедленный темп усвоения, непрочность сохранения и неточность воспроизведения, нарушение удержания материала

Так же, например младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости, как правило, плохо понимая материал, лучше запоминают внешние признаки предметов в их случайные сочетания [9].

Помимо перечисленных ранее недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала[3]

Неполное понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что дети лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Запоминание впечатлений внешнего мира принимает в некоторых случаях ярко выраженную противоестественную форму и носит название эйдетической памяти. Дети с такой памятью, отвечая урок, будто продолжают видеть перед своими глазами страницу учебника, вот только всё равно не могут передать ее содержание своими словами.

Процессы памяти умственно отсталых детей характеризуются многими особенностями: объем запоминаемого материала намного меньше, чем у сверстников с нормальным развитием; точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала низкая; достаточно часто используется непреднамеренное (непроизвольное) запоминание, плодотворность которого зависит от характера выполняемой детьми работы; наблюдаются достаточно существенные трудности при запоминании учебного материала.

Исходя из проведенных выше исследований, можно сделать вывод что, для детей с умственной отсталостью характерны нарушения в развитии интеллектуальной, речевой, сенсорной, моторной, эмоциональной, неврологической и соматической сферах, в результате повреждений коры головного мозга. Ключевыми нарушениями памяти у них являются нарушение непосредственной и опосредованной памяти, заторможенный темп усвоения нового, хрупкость сохранения и неправильность воспроизведения. Для умственно отсталых детей характерна эпизодическая забывчивость, лучшее запоминание значимого и завершенного события.

*Список использованной литературы:*

1. Блонский П. П. Память и мышление СПб.: Питер, 2015. 288 с.
2. Волкова Б. С. Психология младшего школьника. М.: Академия, 2013.
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Организация учебного процесса в начальной школе // Начальная школа. 1994. N 1. С. 8–16.
4. Груздева О. В. Детская практическая психология. Красноярск: РИО ГОУ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014.
5. Занков Л. В. Облик умственно отсталого школьника. М.: Психологика, 1998. 236 с.
6. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск: Карельский научно-методический центр повышения квалификации педагогических кадров, 2013. 193 с.
7. Мостицкий И. Универсальный дополнительный практический толковый словарь. СПб.: Речь, 2012.
8. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Психологика, 2015. 235 с.
9. Плахова Н. А. Школа-предприятие: новые подходы к коррекционной работе с умственно отсталыми школьниками // Дефектология. 2005. N 5. С. 9–13.
10. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М.: Академия, 2016. 422 с.

*Кадильникова Т.А., (Kadilnikova T.A.),  
заместитель директора по дошкольному образованию,  
ст. воспитатель, МБОУ «Центр образования №21»,  
Россия, г.Тула*

**АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ  
ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С О ОП**

**ASPECTS OF COOPERATION OF DDOO AND FAMILIES FOR THE DEVELOPMENT  
OF PERSONALITY OF A CHILD WITH OOP**

**Аннотация.** В данной статье описываются особенности развития и воспитания детей с О ОП; личностно-ориентированный подход в работе с детьми с О ОП, а также семьями воспитанников, статья раскрывает сущность взаимодействия педагогов и родителей в тесном сотрудничестве между семьей и дошкольным учреждением. Только совместными усилиями, только опираясь на семью, можно достигнуть главной цели – воспитать настоящего человека. Немаловажную роль в семейном воспитании играет также влияние на ценностные

ориентации, мировоззрение ребенка в целом, его поведение в разных сферах общественной жизни.

**Abstract.** This article describes the features of the development and education of children with PLO; personality-oriented approach in working with children with PLO, as well as families of pupils, the article reveals the essence of the interaction of teachers and parents in close cooperation between the family and preschool. Only by joint efforts, only relying on the family, you can achieve the main goal – to raise a real person. An important role in family education also plays an impact on the value orientation, worldview of the child as a whole, his behavior in different spheres of public life

**Ключевые слова:** аспекты взаимодействия, понятие «дети с особыми образовательными потребностями», личностно-ориентированный подход.

**Keywords:** aspects of interaction, the concept of "children with special educational needs", personality-oriented approach.

Проблемы взаимодействия семьи и ДОО широко обсуждаются педагогами и психологами-практиками и находят отражение в многочисленных литературных трудах. Н.К. Крупская в своих «Педагогических сочинениях» писала: «Вопрос о работе с родителями – это большой и важный вопрос. Тут надо заботиться об уровне знаний самих родителей, о помощи им в деле самообразования, вооружения их известным педагогическим минимумом, привлечение их к работе детского сада».

*Организация взаимодействия ДОО и родителей детей с особыми образовательными потребностями.*

Особенности работы с семьей и консультирования родителей детей с особыми образовательными потребностями. В современном образовании действует принцип гуманизации, в соответствии с которым в дошкольном образовании основной акцент обучения и воспитания ставится не на приобретение ребенком определенного объема знаний, умений, навыков как самоцели, а на социализацию его через обогащение опыта. Это означает, что в дошкольном детстве любой ребенок (с проблемами в развитии или без них) должен получить опыт взаимодействия с другими людьми – взрослыми, сверстниками, детьми – и выработать свои способы приспособления к разным людям и условиям общества. В связи с этим активно началось включение так называемых «детей с особыми образовательными потребностями» в среду обычно развивающихся сверстников. Понятие «дети с особыми образовательными потребностями» охватывает всех учащихся, чьи образовательные проблемы выходят за границы общепринятой нормы. Общепринятый термин «дети с особыми образовательными потребностями» делает ударение на необходимости обеспечения дополнительной поддержки в обучении детей, которые имеют определенные особенности в развитии.

В чем же заключаются «особые образовательные потребности» этих детей в рамках современного понимания гуманизации образования? Очень часто эта категория детей понимается как проблемная и малочисленная и связывается со снижением их обучаемости по причине некоторых отклонений в развитии от нормативных представлений. Эти дети нуждаются во включении в образовательный процесс помимо основной общеобразовательной программы дошкольного образования специальных коррекционных программ, а также привлечения для их реализации дополнительных специалистов: учителей-логопедов, учителей дефектологов, педагогов-психологов, специализированный медицинский персонал [2, с. 36]. Исходя из такого понимания «особых образовательных потребностей», становится понятным, что эта категория детей не так малочисленна: в нее входят дети с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, со сложными дефектами развития и одаренные дети. Родители детей с нарушениями речи, слуха, зрения без снижения интеллекта:

- прилагают усилия для компенсации нарушения в развитии ребенка;

- испытывают озабоченность и чувство тревоги о будущем ребенка;
- адекватно оценивают рекомендации специалистов медицинского и педагогического профиля. Родители детей с нарушением интеллекта, как правило:
  - агрессивны, склонны к конфликтам или чрезмерно пассивны;
  - склонны к обвинению специалистов медицинского и педагогического профиля в проблемах развития ребенка, пренебрегая их рекомендациями;
  - занимают позицию (непринятия): «Мой ребенок нормальный, все само пройдет».

Родители одаренных детей:

- испытывают чувство гордости за успехи ребенка;
- склонны к неврозам;
- часто приписывают себе значительную роль в генетической передаче одаренности ребенку или занимаются поиском ее причин. Родители детей со сложными нарушениями в развитии:
  - испытывают чувство вины за стояние здоровья ребенка или обвиняют медицинский персонал;
  - настороженно относятся к педагогам, с недоверием воспринимают их рекомендации;
  - нервно истощены, испытывают психологический дискомфорт, психологически нестабильны, внутренне напряжены;
  - характеризуются недоверием к миру.

Данные особенности личности родителей детей с особыми образовательными потребностями следует учитывать при планировании и прогнозировании успешности психологических бесед [3, с.256]. Построение и принципы организации консультирования родителей детей с особыми образовательными потребностями не отличаются от консультирования родителей обычно развивающихся детей. Однако проведение психологической беседы с такими родителями требует от педагога повышенного уровня знаний медицинского аспекта проблем, волнующих их, а также семейных взаимоотношений и личностного статуса каждого члена семьи. В большинстве случаев эти проблемы взаимосвязаны с вопросами успешности обучения детей с особыми образовательными потребностями и их несоответствия ожиданиям родителей, а также особенностями поведения детей и их социализацией вообще.

*Личностные установки родителей детей с особыми образовательными потребностями при взаимодействии с педагогами ДОО.*

Есть ряд специфических особенностей личностной сферы родителей детей с особыми образовательными потребностями, которые при взаимодействии следует учитывать педагогам ДОО:

- мотивация обращения к психологу;
- отношение родителей к педагогу;
- позиция родителей при обсуждении проблемы;
- возможность изменения жизненных установок родителей в процессе консультирования.

Мотивация, с которой родители приходят на консультацию. Мотивированные родители, которые четко представляют, что хотят, составляют большинство из тех, кто имеет детей с парциальными нарушениями без снижения интеллекта. Они практически всегда выступают инициаторами консультирования. Немотивированные родители не знают, чем им может помочь педагог, часто не признают проблем ребенка и поэтому не видят смысла тратить время на беседу с педагогом ДОО. Большинство таких родителей имеет детей одаренных или со способностями выше среднего. Родители, направленные на консультацию к педагогу-психологу воспитателями групп или другими лицами, то есть под воздействием внешних обстоятельств, пассивны, безучастны или, наоборот, агрессивно настроены. Педагог – психолог должен приложить усилия для смены мотивации таких родителей на активную и снять чрезмерное напряжение путем подчеркивания сильных сторон ребенка, имеющего интеллектуальные нарушения. Педагогам дошкольного образовательного

учреждения следует иметь в виду, что современные родители достаточно образованны и имеют обширные сведения о состоянии здоровья ребенка, причинах их возникновения, но мало компетентны в педагогических аспектах воспитания и обучения. Поддерживая беседу в медицинском направлении, педагог-психолог или учитель-логопед помогает родителям перейти к обсуждению проблем социализации ребенка со сложными нарушениями в развитии. Отношение родителей к педагогу. От того как складываются отношения между консультирующим педагогом и родителем зависит исход встреч. Взаимное доверие между участниками консультации определяет успешность бесед. Родителю важно понять, что он может свободно говорить о переживаемых чувствах, опасениях и тревогах и будет принят таким. Какой он есть. В большинстве случаев родители детей без снижения интеллекта изначально настроены на откровенный разговор и уверены в его конфиденциальности. Недоверие к возможностям психологического консультирования и решению проблем ребенка свойственно родителям детей с нарушением интеллекта. Часто такие родители отказываются признавать свою роль в возникновении проблем у ребенка и их наличие во обще. Безразличное отношение к консультирующему педагогу нередко связано с их пониманием консультирования как обязательного, но совершенно бесполезного и ненужного аспекта. Родители одаренных детей, как правило, довольны успехами ребенка, гордятся его достижениями как собственными и не желают ничего менять [4, с.456]. Настороженное отношение консультанту свойственно родителям детей со сложными нарушениями в развитии, так как они верят в возможность помощи немедикаментозного характера, нередко имеют негативный опыт общения с родителями обычно развивающихся сверстников и бывают приятно удивлены осведомленностью педагога-психолога о причинах основных дефектов развития их ребенка и о методах лечения. Через недоверие и настороженность такие родители часто приходят к пониманию необходимости психологического сопровождения ребенка. Позиция родителей при обсуждении проблем ребенка. Активность при обсуждении с педагогом проблем ребенка и выработки стратегий поведения часто характерна для родителей детей без снижения интеллекта, так как они видят изменения в развитии ребенка в результате коррекционной работы специалистов ДО О: учителей-логопедов, тифло- и сурдопедагогов и готовы к сотрудничеству. Пассивное отношение к проговариванию трудностей в развитии детей демонстрируют родители, которые не видят существенных изменений ребенка за относительно короткий промежуток времени в результате коррекционных мероприятий или не признают значительной роли педагогов в накоплении ребенком знаний об окружающем мире. Псевдоактивное отношение к беседе с педагогом-психологом выражается в признании родителями имеющихся проблем у ребенка, но без конкретизации, без описания трудностей. При этом они согласны на помощь ребенку извне, но только без собственного участия. Изменение жизненных установок родителей. Предполагается, что при завершении взаимодействия родители сохранят положительный опыт в преодолении трудностей в развитии детей. Для этого должен произойти пересмотр точки зрения на окружающее, на соматический статус и возможности ребенка, на собственную жизнь. Не всем родителям это удастся. Возврат к прежним жизненным установкам происходит, как правило, без поддержки и понимания, близких в случае отсутствия положительной динамики в развитии ребенка, что характерно для родителей детей со сложными нарушениями в развитии. В ходе взаимодействия родителям детей с особыми образовательными потребностями приходится принимать решения и делать выбор дальнейшего сотрудничества с педагогами ДО О с целью коррекции развития ребенка. Самостоятельное принятие решения демонстрируют родители, которые в ходе взаимодействия испытывали доверие к педагогам, активно делились трудностями и переживаниями, стремились к плотному сотрудничеству с педагогическим коллективом ДО О. Часто такие решения принимают родители детей без нарушения интеллекта и со сложными дефектами. Отказываются от психолого-педагогического сопровождения и не берут на себя ответственности за развитие ребенка родители одаренных детей и детей с нарушением интеллекта. Таким образом, учет особенностей личности родителей, имеющих

детей с особыми образовательными потребностями, позволит достичь понимания ими проблем, касающихся развития ребенка и, как следствие собственных затруднений в жизни.

*Оптимизация детско-родительских отношений в коррекционно-развивающей работе с детьми в условиях ДОО.*

В настоящее время в связи с увеличением числа детей с особыми образовательными потребностями возникла необходимость поиска новых форм и методов взаимодействия детского сада с семьей. Исследования в области коррекционной педагогики, практика работы ДО О доказывают, что психологическая и педагогическая коррекционно-развивающая работа с детьми не возможна без тесного сотрудничества с родителями [5, с.17]. О важности взаимодействия с семьей свидетельствует и то, что многие родители не имеют достаточно времени для общения со своим ребенком, тем самым сужается культура семейного общения. Такая ситуация негативно сказывается на качестве детско-родительских отношений и соответственно на развитии ребенка. Поэтому психопрофилактическая и коррекционная помощь ребенку и его семье в рамках ДО О представляется особенно актуальной. Анализ консультативной работы позволяет выявить основные трудности, с которыми сталкиваются родители при выстраивании детско-родительских отношений:

- дефицит времени на общение с ребенком (за которым, возможно, скрывается неосознанное неумение или нежелание общаться);
- недостаточность психолого-педагогических знаний об особенностях развития ребенка; - непонимание причин того или иного поведения ребенка;
- затруднения в выборе эффективных средств воспитания; - сложности саморефлексии своих отношений с ребенком.

На первом этапе для выявления причин неблагополучия в развитии ребенка проводится диагностическая работа. Педагог-психолог диагностирует психологический климат в семье и взаимоотношения детей с родителями, анализирует особенности тех моделей воспитания, которые формируют у детей различные качества или приводят к выраженным невротическим реакциям. В некоторых случаях право педагогической помощи родителям в воспитании и развитии детей с особыми образовательными потребностями. Полезным приемом коррекции может быть ведение «родительского дневника», где родители могут проанализировать и критически оценить свое поведение и произошедшие изменения в отношениях с ребенком. Эффективность работы оценивается по субъективным параметрам, которые извлекаются из наблюдений педагогов за поведением детей в группе, на основании высказываний родителей. Практика работы ДО О позволяет выделить наиболее значимые показатели изменений в детско-родительских отношениях: - лучшее понимание своего ребенка; - значительное снижение конфликтов между родителями и детьми; - появление нового положительного опыта взаимодействия; - формирование большей эмоциональной близости с ребенком. Наиболее сложным и ответственным является перенос нового типа отношений из коррекционных занятий в реальную жизнь. На основании полученных результатов: положительных изменений в сфере детско-родительских отношений, в поведении детей в группе сверстников, повышения активности детей в сфере общения – можно говорить об эффективности проведенной работы. Из всего можно сделать следующий вывод о том, что взаимодействие ДО О с семьей в сфере оптимизации детско-родительских отношений, является решающим фактором эффективной развивающей и коррекционной работы с ребенком. Современные дошкольные образовательные учреждения обладают широкими возможностями для использования различных подходов и методов работы с семьей, где есть ребенок с особыми образовательными потребностями.

*Критерии оценки взаимодействия ДОО и семьи.*

Анализ психолого-педагогической литературы и изучение практики работы ДО О позволили выделить критерии оценки взаимодействия детского сада и семьи. Для проведения такой оценки проанализируем ряд документов ДО О, в которых находят отражение планируемые и проводимые мероприятия по взаимодействию с семьей (годовой

план, календарные планы образовательной работы, протоколы родительских собраний).

Критерии анализа годового плана:

1) планирование задач на диагностической основе с учетом анализа достижений и трудностей в работе с семьей за прошлый год;

2) учет интересов и запросов родителей при планировании содержания мероприятий;

3) планирование мероприятий по работе с семьей в каждом разделе годового плана;

4) разнообразие планируемых форм работы;

5) планирование работы по повышению профессиональной компетентности педагогических кадров по вопросам взаимодействия с семьей; разнообразие форм методической помощи педагогическим кадрам в вопросах взаимодействия с семьей (педагогические советы, семинары, работа в творческих группах, консультации, деловые игры, тренинги и т.д.);

6) выявление, обобщение, внедрение успешного опыта работы отдельных педагогов с семьями воспитанников внутри учреждения, микрорайона, округа;

7) выявление передового опыта семейного воспитания и распространение его внутри дошкольного учреждения, внутри микрорайона, в округе.

Критерии анализа планов образовательной работы педагогов:

1) планирование содержания мероприятий на основе учета интересов, нужд, потребностей родителей;

2) разнообразие планируемых форм работы с семьей;

3) наличие анализа результативности проведенных мероприятий.

Критерии анализа протоколов родительских собраний:

1) разнообразие тематики и форм проведенных собраний;

2) отражение в протоколе активности родителей (вопросы, пожелания, предложения со стороны родителей);

3) учет мнения и пожеланий родителей при организации последующих мероприятий.

Предложенные критерии анализа документов позволяют определить: учитывает ли ДОО их потребности семьи, наполняет мероприятия содержательным и интересным для родителей материалом, стремится ли к постоянному повышению компетентности педагогов в области взаимодействия с родителями. Подтверждением того, что планируемые мероприятия действительно реализуются, являются фактический материал: сценарии и конспекты, фото- и видеоматериалы. Неформальный подход к организации взаимодействия педагогов и родителей требует учета особенностей каждой семьи, т.е. индивидуального подхода.

Для анализа данного вопроса есть также ряд критериев:

1) проведение в ДОО социологических срезов для получения данных о семьях;

2) изучение уровня педагогической культуры родителей и стилей семейного воспитания;

3) использование разнообразных форм коллективной и индивидуальной работы

4) изучение запросов, нужд, интересов родителей;

5) выявление, обобщение, внедрение передового опыта семейного воспитания;

6) изучение мнения родителей о работе ДОО и взаимодействии с педагогическим коллективом.

Для осуществления полноценной оценки важно также выяснить мнение родителей о качестве работы ДОО, о трудностях, которые возникают у воспитателей при взаимодействии с родителями. В этом способны помочь различные тесты и анкеты. Оценка состояния взаимодействия дошкольных учреждений с семьями позволяет условно подразделить детские сады на три уровня: высокий, средний и низкий. Высокий уровень организации взаимодействия ДОО с семьей:

1) отсутствие формализма в организации работы с семьей;

2) учет социального запроса (интересов, потребностей) родителей в планировании работы учреждения;

3) социологический анализ контингента семей воспитанников (получение данных о составе семьи, образовании родителей и т.д.) и учет его особенностей в планировании работы;

4) использование разнообразных форм работы с семьей (индивидуальных, коллективных, наглядно-информационных), поиск и внедрение в практику новых нетрадиционных форм работы с семьей;

5) систематическая организация активной методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов ДОО в области взаимодействия с семьей (использование разнообразных форм и методов методической работы с педагогическими кадрами);

6) стремление к диалогу при организации работы с родителями;

7) выявление, обобщение, распространение передового педагогического опыта взаимодействия с семьей, передового опыта семейного воспитания;

8) «открытость» ДОО для родителей;

9) осознание коллективом доминирующей роли семейного воспитания и роли дошкольного учреждения как «помощника» семьи в воспитании детей.

Средний уровень организации взаимодействия ДОО с семьей:

1) стремление администрации и педагогического коллектива к активному взаимодействию с семьями воспитанников, при доминирующей роли педагогов и наличии формального подхода к планированию работы по данному разделу;

2) минимальный учет в работе интересов и потребностей, запросов родителей;

3) изучение социального профиля семей воспитанников (без активного использования полученных данных в работе);

4) сочетание использования во взаимодействии с семьей традиционных и нетрадиционных форм работы, при большем акценте на традиционные формы;

5) нерегулярное проведение работы по повышению квалификации педагогов в области взаимодействия с семьей;

6) организация открытых мероприятий для родителей в основном в праздничные дни;

7) отсутствие изучения передового опыта воспитания детей в семье и его распространения среди родителей других воспитанников;

8) использование наглядно-информационных форм работы с семьей, поиск путей наиболее рационального их применения.

Низкий уровень организации взаимодействия ДОО с семьей предполагает:

1) формальный подход к планированию и осуществлению работы с семьей;

2) отсутствие учета в работе интересов и потребностей и запросов родителей;

3) изучение социального профиля семей воспитанников (без использования полученных данных в работе);

4) бессистемное использование в работе только традиционных форм взаимодействия с семьей;

5) организация открытых мероприятий для родителей только в дни праздников

6) отсутствие изучения передового опыта воспитания детей в семье и его распространения среди родителей других воспитанников;

7) отсутствие методической работы по повышению профессиональной компетентности воспитателей в области взаимодействия с семьей;

8) неэффективное использование наглядно-информационных форм работы с семьей, стремление подменить непосредственное общение с родителями материалами различных стендов.

Определение уровня взаимодействия ДОО с семьями воспитанников дает возможность руководителям и педагогическому коллективу, с одной стороны, поделиться опытом успешного общения с родителями, а с другой – обратить более пристальное внимание на вопросы, требующие существенной доработки. Такой дифференцированный подход может способствовать повышению эффективности общения ДОО и семьи.

Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны преемственностью, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов. Семья и



детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагогов, что особенно необходимо при подготовке детей в школу. Семья является институтом первичной социализации. Детский сад входит в систему опосредованного, или формального, окружения ребенка и представляет собой институт вторичной социализации. Все этапы процесса социализации тесно связаны между собой. Отношения дошкольного учреждения с семьей должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии открытости детского сада внутрь (вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада) и наружу (сотрудничество [1, с.56]. ДО О с расположенными на его территории социальными институтами: общеобразовательными, музыкальными, спортивными школами, библиотеками и т.д.). Если в советский период наше государство всячески подчеркивало социальную функцию дошкольного учреждения - освобождение женщины-матери для участия в общественном производстве, то сегодня во главу угла ставится педагогическая функция дошкольного учреждения: как воспитывают, чему учат, насколько успешно готовят к школе. Педагогические работники ДО О ищут новые, нетрадиционные формы сотрудничества с родителями; идет перестройка системы дошкольного воспитания, и в центре этой перестройки стоят гуманизация и деидеологизация педагогического процесса. Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДО О с семьей - установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. ДО О должно нести ответственность за налаживание атмосферы сотрудничества с семьями воспитанников, признавая за семьей приоритет в выборе основной линии развития ребенка.

*Список использованной литературы:*

1. Антонова Т.В., Арнаутова Е.П., Иванова В.М., Разгонова Н.А. Взаимодействие детского сада и семьи в условиях социально-экономической нестабильности общества // Семья на пороге третьего тысячелетия: Материалы научно-практической конференции. М., 1996. С. 56.
2. Об опыте взаимодействия семьи и дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга / Сост. Н.П.Митрошина, Т.А.Овечкина. СПб., 2001. С.36.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 2010. 458с.
4. Павлова И.В. Общение с ребенком. СПб., 2008. 987 с.
5. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ. М., 2004. 79с.

*Кизяева Г.В., (KiziaevaG.V.), учитель-логопед,  
МДОУ «Детский сад №73»,  
Россия, г Магнитогорск*

**РОЛЬ ЭЙДЕТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**THE ROLE OF EIDETICS IN THE FORMATION OF COHERENT SPEECH  
IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH  
UNDERDEVELOPMENT**

**Аннотация.** Современная жизнь стремительно протекает в информационном обществе. Каждый второй из жителей планеты ежедневно погружается в огромный поток информации. Главное понять, что всю информацию не обязательно усваивать, поэтому задача дошкольника – научиться ее быстро анализировать, при этом усваивая нужную. Вэтомпомогаетметодика -эйдетика.

**Annotation.** Modern life is rapidly flowing in the information society. Every second of the inhabitants of the planet is daily immersed in a huge flow of information. The main thing to understand is that it is not necessary to assimilate all the information, therefore the task of a preschooler is to learn how to quickly analyze it, while assimilating the necessary information. The eidetic technique helps in this.

**Ключевые слова.** Эйдетика, дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, связная речь, игра.

**Keywords.** Eidetic, preschool children with general speech underdevelopment, connected speech, play.

Благовременное овладение связной речью детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одним из важных условий формирования полноценной личности, а также подготовки на достойном уровне к обучению в школе.

Речь – способ передачи информации, но это не только средство общения, но и орудие для мыслительных процессов. Для качественного формирования речи необходимы такие компоненты, как мотив; мысль, преобразующаяся в слове; внутренняя речь, мгновенно направленная на себя, обработанная мысленно и отправленная, либо не отправленная адресату; семантизация или иначе структурирование смысла в грамматически оформленных значениях слов; и, конечная, внешняя речь – устное высказывание. Одной из важнейших задач работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, относится формирование связной речи. И это важно, как для преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки к школьному обучению. Полноценное восприятие и воспроизведение текстовых материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно логически излагать суждения – все это и другие задачи вынуждают иметь достаточный уровень развития связной (диалогической и монологической) речи.

Существенные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи выражены недоразвитием основных компонентов языковой системы фонетико-фонетического, лексического, грамматического, не достаточно сформированной, как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) стороной речи. Параллельно имеющиеся у детей вторичные отклонения в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления), а также сниженная активность познавательной деятельности, быстрая утомляемость, недостаточная работоспособность в непосредственно образовательной деятельности, малая инициативность в игровой и продуктивной практике оказывают дополнительные трудности в овладении связной монологической речью.

Выход из указанной ситуации я попыталась искать, определив направление процесса коррекционно-развивающего обучения в группе детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, используя специальную методику - эйдетику.

Эйдетика – это методология развития внимания и памяти, использующая для запоминания информации образно-ассоциативные приёмы её восприятия. Умение воспроизводить яркий зрительный образ через длительный временной промежуток после его воздействия на органы чувств – эйдетизм – врожденный дар человека, то есть – это феномен особой памяти через зрительные образы, способствующие спустя время воспроизводить увиденное до мельчайших деталей. Такое уникальное свойство головного мозга необходимо развивать, так как оно продлевает чувственные переживания, повышает яркость мироощущения, усиливает осознание самоценности бытия. И если начинать тренировать образную память с детсадовской скамейки, то в школьном возрасте «фотографировать» мудрёные химико-математические формулы и тексты на иностранных языках детям будет очень просто.

Задачами эйдетики выступают:

- активизация умственных процессов;
- развитие скорости и гибкости мышления и памяти;

- развитие познавательных способностей;
- развитие наблюдательности;
- развитие навыков продуктивного общения;
- расширение кругозора и общей культуры
- воспитание уверенности в собственных силах.

Моя задача, как логопеда, не только донести до ребят материал, но и помочь с легкостью его запомнить. Метод эйдетики, используемый мной в образовательной деятельности, дал положительные результаты в развитии речи, так как привлекаются все органы чувств ребенка: можно не только увидеть, но и услышать, понюхать; подается новое через хорошо знакомые детям образы. Таким образом, создается широкая игровая площадка, которая предоставляет безграничные возможности для развития детского воображения. Эта методика обладает своеобразной уникальностью, так как разговаривает с дошкольниками на их языке.

Рассмотрим на конкретных примерах использование эйдетики в коррекции общего недоразвития речи.

Дети с интересом воспринимают материал, основанный на фантазиях, образных ассоциациях и имеющий игровую форму. В практической работе использую разработанную, по мере накопления собственного опыта, серию асоциальных и имитационных игр, систему рисунков-схем для развития образной памяти, мышления и воображения.

Детские рисунки и совместно придуманные рисунки - схемы располагаются в игровом пространстве на видном и доступном для детей месте. Ребенок, как самостоятельно, так и с группой детей, может в течение дня обращаться к иллюстрациям повторять и запоминать информацию, например, стихотворение, или составлять рассказы или сказки. Такой принцип тренирует внимание, мышление и память, а самое важное - оно проходит как интересная дидактическая игра.

Развивая речь у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, актуально использовать задания на развитие тактильной памяти, поэтому использую материалы с различной текстурой, звуком и запахом. Детям интересно не только увидеть, но и прикоснуться к какому-либо материалу (мягкому или жесткому, гладкому или шероховатому), послушать, понюхать его и сказать, о чем они подумали и что это им напомнило. Именно так можно, играя, развивать слуховую, осязательную и обонятельную память. Этот «набор инструментов» способствует правильному запоминанию надолго. Можно сравнить с ездой на велосипеде: стоит запомнить самые важные движения, и они «всплывут», даже если не пользоваться двухколесным «конем» долгое время.

На занятиях по развитию речи, применяя методику эйдетики, соблюдаю условия - правила:

- изучая языковые понятия, настраиваю детей на представление, а запоминание придет в процессе;
- все коррекционно - образовательные, развивающие и воспитательные действия провожу в комфортном психологическом микроклимате;
- предлагаю детям образы – позитивные, яркие, необычные, забавные, веселые креативные (негативное в детском мире отсутствует как таковое);
- представляем и оформляем с ребенком все слова (предложения) в цепочку необычных событий-картинок или образов;
- фантазируем, мыслим, описываем, сочиняем, рисуем, шутим, презентуем.

Эти правила отлично помогают запомнить слова, предложения, скороговорки, при этом не нужно (и даже вредно) проговаривать слова. Ведь мысль гораздо быстрее речи.

Дошкольник с общим недоразвитием речи запоминает произвольно чрезвычайно мало материала. Ребенку необходимо помогать запоминать, его надо учить контролировать правильность запоминания. Произвольное запоминание — это сложная интеллектуальная работа. Она помогает более быстрому обогащению речи ребенка, чем при невольном запоминании; интенсивнее развивает эстетичные чувства (чувство поэзии, чувство

прекрасного); укрепляет образную память (связанную с воображением) и словесную память (связанную с мышлением), которая, как показывает коррекционная практика, является самым совершенным видом памяти.

Рассмотрим пример. Ребёнок заинтересован разучить стихотворение, тут помогают такие методы как:

- прослушивание выбранного или предложенного стихотворения;
- беседа по содержанию стихотворения, поиск «рифмы» и «ритма»;
- совместный поиск с ребенком ассоциаций, слов-символов, «ключевых слов» (главных по смыслу) и «опорных слов» (удобные для привязки) между содержанием каждой строки (если необходимо, и каждого слова, - это зависит от индивидуальной способности и возможности воспитанника) и отдельным изображением;
- проговаривание текста сначала взрослым, затем совместно с ребенком, опираясь на обобщающий алгоритм;
- в заключение, самостоятельное прочтение стихотворения ребенком с использованием собственного видения обычных вещей с неожиданного, придуманного им самим, ракурса.

Этот способ заучивания можно спутать с демонстрацией обычных иллюстраций, но это абсолютно не верно. Ассоциативный фон в любом придуманном самим ребёнком варианте, который является надежной опорой, одновременно с чтением стиха, помогает воспринять стихотворение по двум органам чувств – зрительному и слуховому, а значит, лучше его понять и запомнить. Техника превращает запоминание в произвольный процесс - ребенок занят веселой игрой.

Образ, доступный воображению плюс положительные эмоции – в результате в памяти надолго сохраняется яркий «смайлик» с нужной информацией. Достоин внимания, что именно так работает память дошкольника. И разве можно терять такой уникальный дар природы, когда можно его развивать и направлять во благо?

Итак, чтобы систематизировать процесс развития задатков эйдетики у ребенка дошкольника и позволить ему не утратить эту «детскую» способность и во взрослом возрасте, а именно в нужное время уметь детально воспроизвести зрительные, звуковые либо тактильные образы, обозначу актуальные методы:

- метод зрительной прорисовки замечателен для запоминания цифровых и буквенных обозначений. Его фишка состоит в том, что к контурам любого символа добавляются детали и одним движением мозговой извилины с незначительной долей фантазии сухой знак или буква превращается в предмет;

- мысленная прорисовка - этот метод служит в предварительном погружении в атмосферу стиха;

- метод запоминания точной информации. Он делится на приемы:

- а) мнемоника - даёт возможность запоминать незапоминающееся через изменение вида информации (например, учим цвета радуги),

- б) цепная реакция - построение ассоциативных цепочек, когда из одного образа выплывает другой, помогая воспроизвести правильную последовательность (например, запоминаем несколько слов, имеющие свистящие и шипящие звуки),

- в) акробатическая техника - преобразуют материал в интересные стишки и песенки, позволяющие легче запоминать (например, учим дни недели).

Ребенок дошкольного возраста воспринимает мир образами, его правое полушарие мозга, которое отвечает за интуицию и воображение, развито сильнее, а конкретнее до семи лет. Левое полушарие, отвечающее за обработку речевой информации, логику, созревает только к двенадцати-тринадцати годам.

Использование приемов эйдетики в ежедневной логопедической работе является чрезвычайно эффективным, к тому же, интересным способом саморазвития и формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Дети составляют связные речевые высказывания по заданной либо самостоятельно выбранной теме; сочиняют рассказы по замыслу; придумывают стихи, нелепицы, небылицы, загадки; составляют

кроссворды по лексическим темам. Такой подход к развитию связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи дает высокий результат и свидетельствует об эффективности выбранной методики.

При воспитании и обучении дошкольников, используя методику – эйдетика, реализуется выполнение главной задачи дошкольного образования - выравнивание стартовых возможностей детей благодаря формированию у них универсальных начальных умений, предшествующих школьным универсальным учебным действиям.

*Список использованной литературы:*

1. Аристова Т.А. Учиться успешно. //Развивающие возможности обучения. Учебно-методическое пособие. СПб.: Бостон, 2010.
2. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки. Любить по-разному, учить по-разному. // Нейропедагогика. М.: Федоров, 2008
3. Житникова Л. Учите детей запоминать. // М.: Просвещение, 1978.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 7 изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
5. Матюгин И.Ю. Как развить внимание и память вашего ребёнка. // М.: РИПОЛ классик, 2010.

*Кожин Г.И., (Kozhin G.I.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИЮ  
СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE DIAGNOSIS AND DEVELOPMENT  
OF AUDITORY MEMORY IN YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**

**Аннотация.** Статья посвящена диагностике и развитию слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития с использованием нейропсихологического подхода. В ней дано теоретико-методологическое обоснование проблемы исследования, представлены диагностическая программа изучения слухоречевой памяти, результаты эмпирического исследования, программа по развитию слухоречевой памяти у данной категории детей и выводы по результатам исследования.

**Abstract.** The article is devoted to the diagnosis and development of auditory memory in primary school children with mental retardation using neuropsychological approach. It gives a theoretical and methodological justification of the research problem, presents a diagnostic program for the study of aural memory, the results of empirical research, a program for the development of aural memory in this category of children and the conclusions of the study.

**Ключевые слова:** диагностика, развитие, слухоречевая память, младшие школьники, задержка психического развития, нейропсихологический подход.

**Keywords:** diagnosis, development, auditory memory, younger students, mental retardation, neuropsychological approach.

Актуальность использования нейропсихологического подхода в исследовании слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) связана с тем, что данный подход способен связать психолого-педагогический и

клинический аспекты изучения, более дифференцированно и полно обнаружить этиологию и симптоматику нарушений слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР.

Цель исследования – диагностика слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР, разработка и апробация программы по развитию слухоречевой памяти у данной категории детей.

Объект исследования – познавательная сфера младших школьников.

Предмет исследования – диагностика и развитие слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что при ранней диагностике слухоречевой памяти, а также с использованием нейропсихологического подхода при реализации развивающей программы, повысится уровень развития слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР.

Для проверки гипотезы исследования требуется решить следующие задачи исследования:

1. Анализ научной литературы по проблеме исследования;
2. Разработка и апробация диагностической программы;
3. На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, разработка развивающей программы;
4. Проведение контрольного этапа исследования, анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Методы исследования – теоретические (теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования), эмпирические (формирующий эксперимент в единстве трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного), методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов исследования).

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента применялась диагностическая программа, включающая в себя методики: «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия), «Запоминание двух групп слов» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), «Запоминание двух фраз» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), «Повторение цифр» (А.Ю. Панасюк), «Рассказ» (А.В. Семенович).

Слухоречевая память связана с деятельностью слухового анализатора и направлена на запоминание звуков. Она характеризуется тем, что человек, обладающий ей, может быстро и точно запомнить смысл событий, логику рассуждений или доказательства, смысл читаемого текста.

Принцип синдромного анализа А.Р. Лурия предполагает использование комплекса разнообразных психодиагностических методик для диагностики нарушений высших психических функций (ВПФ) [2, с. 84].

Слухоречевая память младших школьников с ЗПР в ряду нейропсихологических показателей и компонентов интеллекта изучалась И.И. Мамайчук с соавторами. Авторы объединили все изучаемые показатели нормально развивающихся детей и детей с ЗПР в общую базу данных. Это позволило выявить следующее: «интеллектуальное развитие ребенка обусловлено способностью центральной нервной системы обеспечивать протекание такого интегративного процесса как память» [4, с. 23].

В нейропсихологических исследованиях И.Ф. Марковской с соавторами была обнаружена разная структура отклонений в развитии познавательной сферы при легких и выраженных органических поражениях мозга [3, с. 1860]. Исследования памяти детей с психическим инфантилизмом показало, что им свойственен более высокий уровень развития зрительной памяти по сравнению со слухоречевой. Многие дети испытывают трудности в организации мнемической деятельности и ее контроле. Качественный анализ показал разнообразные нарушения памяти у детей с ЗПР церебрально-органического генеза: «повышенная тормозимость следов памяти в условиях гомогенной интерференции, уменьшение объема и скорости запоминания» [5, с. 11].

Изучение многоуровневой иерархической организации психических процессов и функций при ЗПР требует не только возрастного, но и тщательного структурного нейропсихологического анализа.

В нейропсихологии накоплен обширный материал о различиях в проявлениях нарушений психических функций у взрослых и детей при сходных очаговых органических поражениях мозга. Этот факт согласуется с концепцией Л.С. Выготского об изменении психологической структуры и внутренней природы психологических процессов в онтогенезе [1]. В исследовании Э.Г. Симерницкой на основе обобщения результатов нейропсихологического исследования психических процессов при повреждениях головного мозга в детском возрасте были подтверждены положения Л.С. Выготского о том, что «мозговые механизмы, обеспечивающие осуществление психических функций у детей, являются иными, чем у взрослых, и в процессе онтогенетического развития изменяется не только структура психической функции, но и ее мозговая организация» [7, с. 159].

Нейропсихологический подход при изучении ВПФ у детей с очаговыми поражениями головного мозга позволил приблизиться к решению важнейших вопросов, связанных как с общими принципами мозговой организации психических процессов, так и с закономерностями ее формирования в онтогенезе. На основе нейропсихологического анализа Э.Г. Симерницкая показала, что онтогенетическое развитие высших корковых функций предполагает не столько дифференциацию, сколько интеграцию различных отделов головного мозга, обеспечиваемую развитием межполушарных и внутриполушарных связей.

В ходе анализа научной литературы, ориентируясь на возрастные особенности и учитывая специфику нарушения, нами были выбраны методики, представленные выше, которые направлены на изучение слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР. Экспериментальная выборка включала в себя 6 младших школьников с ЗПР в возрасте 9 лет.

*Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе исследования  
слухоречевой памяти младших школьников с ЗПР*

Выводы по результатам проведения методики «Запоминание 10 слов»: младшие школьники с ЗПР частично запоминают в объеме  $9 \pm 1$  слово. Отсроченное воспроизведение в объеме около 7 слов доступно 33% детей. Точного удержания порядка слов не предусматривается. Для запоминания подобного объема материала детям требуется 4-5 повторений.

Выводы по результатам проведения методики «Запоминание двух групп слов»: младшие школьники с ЗПР способны последовательно воспроизводить группы из 5 и 3 слов со ответственно. Они запоминают группу из 3 слов в правильном порядке с одного-двух предъявлений, а из 5 слов – с двух-трех предъявлений. Но порядок слов может быть изменен. При воспроизведении второй группы слов у детей обнаруживаются те же особенности запоминания. При повторном воспроизведении возможна «утеря» или изменения порядка слов. При отсроченном воспроизведении возможны «утеря» слов и ошибки в «распределении» слов по группам.

Выводы по результатам проведения методики «Запоминание двух фраз»: младшие школьники с ЗПР в состоянии правильно запомнить одну фразу при одном-двух повторениях. Они затрудняются точно запомнить обе фразы при одном-двух повторениях каждой фразы. Наблюдаются ошибки или замены.

Выводы по результатам проведения методики «Повторение цифр»: младшие школьники с ЗПР меняют цифры местами при повторении. Объем кратковременной слухоречевой памяти равен 3-5 единицам. У 83% детей средний, а у 17% низкий уровень развития объема кратковременной слухоречевой памяти.

Выводы по результатам проведения методики «Рассказ»: младшие школьники с ЗПР не могут удержать нужный материал, просят его повторить, упускают отдельные детали, заменяют персонажей. Вспоминают лишь отдельные фрагменты рассказа. При пересказе добавляют в рассказ ассоциации, переходят на описание деталей, которых в рассказе не было.

*Формирующий этап исследования слухоречевой памяти младших школьников с ЗПР*

В психологической практике выделено несколько уровней коррекции на основе нейропсихологического подхода:

1. уровень активации, энергоснабжения и статокинетического баланса психических процессов; 2. уровень операционального обеспечения и статокинетического баланса психических процессов; 3. уровень произвольной регуляции смыслообразующей функции психомоторных процессов. Каждый из этих уровней коррекции имеет свое специфическое психокоррекционное воздействие и предполагает использование специальных психокоррекционных методов [6, с. 127].

Психокоррекционные методы первого уровня направлены на функциональную активацию подкорковых образований головного мозга. Цель метода второго уровня – активация задних премоторных отделов правого и левого полушарий мозга и их взаимодействие, а целью метода третьего уровня является формирование оптимального статуса префронтальных отделов мозга.

На основе анализа полученных данных с помощью эмпирического исследования, а также с учетом особенностей возраста и специфики нарушения разработана программа по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР.

Цель программы: развитие слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР. Развивающая программа включает в себя 12 занятий, где методами работы выступают игры; упражнения; задания. Продолжительность одного занятия 30 минут с периодичностью 2 раза в неделю, проводится в групповой форме. Каждое занятие имеет свои задачи. Составленная развивающая программа решает следующие задачи: 1) развитие кратковременной слухоречевой памяти; 2) развитие способности понимать и воспроизводить содержание; 3) научить запоминать материал в заданной последовательности; 4) развитие слухоречевой памяти с опорой на пространственные представления; 5) увеличение объема слухоречевой памяти; 6) развитие слухоречевой памяти с опорой на образное представление и логическое мышление; 7) развитие межполушарного взаимодействия. В структуру занятий входит:

1. Вводная часть (приветствие);
2. Основная часть (игры; упражнения; задания);
3. Физкультминутки (упражнения для развития межполушарного взаимодействия);
4. Заключительная часть (рефлексия).

*Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования слухоречевой памяти младших школьников с ЗПР*

После проведения программы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР произошли следующие изменения, описанные ниже:

1. Запоминание в объеме  $9 \pm 1$  слово доступно детям. Доступно отсроченное воспроизведение в объеме от 5 до 7 слов. При этом точного удержания порядка слов не предусматривается. Для запоминания подобного объема материала младшим школьникам с ЗПР требуется 3-4 повторений.

2. Младшие школьники с ЗПР способны последовательно воспроизводить группы из 5 и 3 слов со ответственно. Как правило, они запоминают группу из 3 слов в правильном порядке с одного-двух предъявлений, а из 5 слов – с двух предъявлений. Но в этом случае порядок слов может быть изменен. При воспроизведении второй группы слов обнаруживаются те же особенности запоминания. При повторном воспроизведении возможны изменения порядка слов. При отсроченном воспроизведении у детей возможна «утра» слов.

3. Младшие школьники с ЗПР в состоянии правильно запомнить две фразы при одном-двух повторениях. Они не затрудняются точно запомнить обе фразы при одном-двух повторениях каждой фразы. Наблюдаются незначительные ошибки.

4. Младшие школьники с ЗПР не меняют цифры местами при повторении. Объем кратковременной слухоречевой памяти равен 4-6 единицам.

5. Младшие школьники с ЗПР могут удержать нужный материал, не просят его повторить, не упускают отдельные детали, не заменяют персонажей. Не вспоминают отдельные фрагменты рассказа. Дети при пересказе не добавляют в рассказ ассоциации, но иногда переходят на описание деталей, которых в рассказе не было.



Т.е. можно сделать вывод, что программа по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР показала свою эффективность.

Таким образом, при проведении исследования проанализирована научная литература по проблеме изучения слухоречевой памяти младших школьников с ЗПР, разработана и апробирована диагностическая программа. На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, разработана развивающая программа. Проведены контрольный этап исследования и анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования. Основные положения и выводы, полученные в ходе исследовательской работы, дают основание резюмировать, что задачи исследования решены, гипотеза получила подтверждение, поставленная цель достигнута.

*Список использованной литературы:*

1. Выготский Л.С. Полн. собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983-1984.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб.пособие. М.: Академия, 2013. 384 с.
3. Марковская И.Ф., Лебединский В.В., Никольская О.С. Нейропсихологическая характеристика детей с задержкой психического развития // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1977. Том 77. № 12. С. 1858-1862.
4. Нейропсихологическая диагностика задержки психического развития у детей младшего школьного возраста / Мамайчук И.И., Мороз М.П., Чубарова Е.В., Чубаров И.В. // Дефектология. 2002. № 6. С. 17-25.
5. Сафади Х. Клинико-психологические особенности умственной работоспособности у неуспевающих школьников с задержкой психического развития. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 21 с.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003. 208 с.
7. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М.: МГУ, 1985. 190 с.

*Кокорева О.И., (Kokoreva O.I.), к.п.н., доцент,  
Овсянникова А.А., (Ovsyannikova A.A.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им. Л.Н.Толстого,  
Россия, г. Тула*

## **РАЗВИТИЕ САМО ОЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM SENIOR PRESCHOOLERS WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам развития и особенностей само оценки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В ходе диагностической работы авторы приходят к выводу, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи обладают завышенной само оценкой.

**Abstract.** The article is devoted to the development and characteristics of self-esteem in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech. In the course of the diagnostic work, the authors come to the conclusion that older preschoolers with a general underdevelopment of speech have high self-esteem.

**Ключевые слова:** само оценка, самовосприятие, уровень притязаний, самосознание.  
**Keywords:** self-esteem, self-perception, level of aspirations, self-awareness.

Одной из самых актуальных тем в психологии является проблема становления само оценки личности. Само оценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она формирует у индивида потребность со ответственность не только уровню окружающих, но и уровню собственных личностных оценок. Правильно сформированная само оценка выступает как определенное отношение к себе, предполагает осознание личности в качестве некоторого устойчивого объекта.

Очень важно формировать само оценку детей, так как на современном этапе развития возрастает роль общественно значимой активности личности, которая предполагает ее высокую сознательность и требовательность как в отношении к другим людям, так и к самому себе.

По отношению к дошкольникам повышение активности и сознательности означает, как считают В. Абраменкова, А. В. Иващенко, Е.Н. Лебеденко, развитие у них способности реалистически оценивать собственные возможности при достижении определенных целей в различных видах деятельности, а также формирование умения согласовывать свои действия с интересами и потребностями других людей на основе правильной оценки своих личностных качеств, а также - партнеров по общению [1, 4].

Изучением само оценки занимались: Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Анисимова О.М., Божович Л.И., Захарова А.В., Леонтьев А.Н., Лисина А.М., Рубинштейн С.Л. Данные работы описывают динамику развития само оценки, механизмы ее формирования на каждом возрастном этапе, роль взрослых и сверстников в формировании само оценки. Согласно данным исследованиям, под само оценкой понимают оценку личностью себя, своих качеств и места среди других людей [2, 3, 5, 7].

Особое значение формирование адекватного самовосприятия и само оценки приобретает в условиях ненормативного развития. Наличие определенного вида дизонтогенеза, в частности общего недоразвития речи, не изменяет сущности генезиса само оценки, но создает условия для появления определенной специфики ее формирования в сравнении с нормативным или с различными типами отклоняющегося развития.

Само оценка в общей психологии определяется, как личностное образование, принимающее прямое участие в регуляции поведения и деятельности, формирующееся при непосредственном участии самой личности и своеобразно отражающее её внутренний мир (Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов и др) [2].

В научных литературных источниках встречаются следующие трактовки понятия «само оценка»:

«Само оценка - оценка субъектом своих личностных особенностей и поступков. Зависит от состояния аффекта, бредовых переживаний и др. Должна учитываться при анализе анамнестических сведений. Само оценка является одним из наиболее частых методов экспериментально-психологического исследования» [6].

«Само оценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, - ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам. Относясь к ядру личности, она - важный регулятор поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности».

«Структура само оценки содержит в себе два элемента: когнитивный и эмоциональный. Эмоциональный компонент отражает отношение к себе, то есть, эмоции, которые у человека вызывает его деятельность и его личностные характеристики. Когнитивный компонент отображает обобщенные представления человека о себе разной степени осознанности и дифференцированности» .

Само оценка играет важную роль в жизни человека. Выделяют две ее главные функции: регуляторную и защитную. Основной функцией само оценки является регулирование поведения и деятельности. Высшая форма саморегулирования – это так называемое творческое отношение к себе. Оно выражается в стремлении к изменению и улучшению

себя. Защитная функция само оценки, обеспечивая относительную стабильность и автономию личности, может привести к искажению опыта.

«Ведущая роль само оценке отводится в рамках исследования проблем самосознания: она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, его личностный аспект, органично включённый в процесс самопознания. С само оценкой связываются оценочные функции самопознания, вбирающие в себя эмоционально - ценностное отношение личности к себе».

Как становится видно, в рамках понятия само оценки на первый план выступает оценочный компонент. «Само оценка - оценка личностью себя в целом (общая само оценка) и отдельных сторон своей личности, деятельности, отношений с другими людьми (частные, или парциальные само оценки)». Само оценка определяется двумя крайностями: устойчивостью и неустойчивостью.

Для правильного становления само оценки необходимо разумное сочетание устойчивости и неустойчивости. Так, например, в меняющихся условиях сохранение устойчивой само оценки может препятствовать и нормальному осуществлению деятельности, и самореализации личности. И наоборот, сильная нестабильность само оценки порождает своеобразные колебания человека в представлениях о самом себе.

Само оценка, как сложная категория, имеет несколько уровней: заниженная, низкая, высокая и завышенная. Низкая и заниженная само оценка развивает в человеке чувство беспомощности, собственной слабости, ничтожности, излишней пассивности; неблагоприятно влияет на уровень притязаний. Но и завышенная само оценка не является нормой. Оптимальным уровнем является высокий уровень само оценки, что так же является оптимальным уровнем самоуважения. Человек с низкой само оценкой имеет низкий уровень самоуважения, что плохо сказывается на его социальной интеграции. Но следует отметить, что само отношение далеко не всегда совпадает с само оценкой (по данным исследования О.Н. Молчановой).

Дошкольный возраст – это возраст развития личностных ново образований. В результате соподчинения мотивов происходит овладение детьми новыми мотивами деятельности, появляются доминирующие ценностные установки. В этом возрасте изменяется характер взаимоотношений ребёнка со сверстниками и взрослыми и он уже способен оценить себя по отношению к окружающему миру в соответствии с нормами и правилами общества.

Дошкольник видит себя глазами окружающих его близких людей. В целом само оценка в этом возрасте достаточно высока, что помогает осваивать новые виды деятельности, активно включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе.

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит оценки взрослого. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Само оценка формируется в таких видах деятельности, которые связаны с четкой установкой на результат и где этот результат выступает в форме, доступной самостоятельной оценке ребенка. В разных видах деятельности само оценка разная.

В игре (ведущая деятельность дошкольника) само оценка и ее особенности проявляются в формировании межличностных отношений. В процессе общения со сверстниками, при обмене оценочными воздействиями, возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами.

Благодаря трудовой деятельности в дошкольном возрасте закладываются основы будущего профессионального само определения. Коллективный характер активности старших дошкольников приводит к необходимости обсуждать план своей совместной деятельности, распределять участки работы и согласовывать их между собой, определять ответственных за полученный результат.

Особое значение формирование адекватного самовосприятия и само оценки приобретает в условиях ненормативного развития. Наличие определенного вида

дизонтогенеза не изменяет сущности генезиса само оценки, но создает условия для появления определенной специфики ее формирования в сравнении с нормативным или с различными типами отклоняющегося развития.

Использовались такие методы исследования как:

- теоретический анализ литературы по проблеме изучения само оценки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

- эмпирический (эксперимент). В диагностическую программу вошли следующие методики: «Лесенка» (В.Г.Щур), методика определения эмоциональной само оценки (А.В. Захаров), «Методика Дембо-Рубинштейн» в модификации А.М. Прихожан, Методика «Проба Де Греефе», Методика «Дерево» Д Лампена в адаптации Л.П. Пономаренко;

- методы обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Автором исследования были выбраны 5 диагностических методик, которые позволяют исследовать само оценку в старшем дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи. Это обусловлено тем, что данные методики наиболее со ответствуют целям и задачам исследования. Они менее энергозатратны, просты в проведении и интерпретации результатов; позволяют максимально учесть особенности само оценки старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе изучения уровня развития само оценки дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью составленной диагностической программы было выявлено, что в старшем дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи преобладает завышенная само оценка.

Формированию завышенной само оценки способствует одобрение абсолютно всех действий ребенка, вне зависимости от того, хорошо ли он поступил или плохо. Иногда одобрение со стороны родителей бывает негласным. Например, родители понимают, что ребенок поступил плохо, но не хотят тратить свои душевные силы на беседы с ним, предпочитают заняться собственными проблемами, считают, что ребенок еще слишком мал и он это перерастет. Они как бы «не замечают» плохие поступки ребенка и тем самым покрывают его. А для ребенка отсутствие «разбора полетов» со стороны родителей после проступка является негласным его одобрением. И в следующий раз он позволит себе поступить так же.

Таким образом, огромное количество факторов оказывают влияние на своеобразие формирования само оценки детей с общим недоразвитием речи. При правильно организованной коррекционно-развивающей работе и психолого-педагогической помощи данной категории детей вероятность появления негативного само отношения и само оценивания значительно снижается. И тогда перед ребенком раскрываются огромные перспективы оценить свои реальные творческие и профессиональные способности. Поэтому разработка и организация комплексной диагностики и коррекции само оценки детей с общим недоразвитием речи является актуальной и значимой научно-практической задачей.

#### *Список использованной литературы:*

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. 2002. С. 3-6.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности /под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 222с
4. Захарова, А.В. Психология формирования само оценки / А.В. Захарова. Минск: Харвест, 1993.
5. Лисина, М.И. Психология самопознания у дошкольников. / Лисина М.И., Сильвестру А.И. Кишинев: Штиинца, 1983. 257 с.
6. Психологический словарь /Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., стр. 352
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. 384 с.

*Кокорева О.И., (Kokoreva O.I.), к. п. н, доцент,  
Целых А.А., (Tselykh A.A), магистрант  
Тульский гос. педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

### **IDENTIFYING THE PECULIARITIES OF EMOTIONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT**

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Исследование показывает, что дети данной категории нуждаются в сопровождении развития данного процесса.

**Abstract.** This article is devoted to the study of the emotional sphere of preschool children with delayed psychological development. The investigation shows that children in this category need to be accompanied by the development of this process.

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональная идентификация, дети с задержкой психического развития.

**Key words:** emotions, emotional identification, children with delayed psychological development.

Формирование и развитие эмоциональной сферы детей – важный вопрос психологической науки, так как от него зависит очень многое в жизни ребенка – и его личностное, и его психическое развитие, становление познавательной сферы, поэтому данная тема является актуальной в области общей и возрастной психологии.

Эмоциональная (анаклитическая) идентификация является одним из важнейших навыков в жизни, который представляет собой распознавание, принятие и проявление своих эмоций и чувств [1]. Она берёт своё начало ещё в детстве, когда ребенка склонен отождествлять с первичным объектом любви — например, с одним из добрых и заботливых родителей. Уметь точно выразить свои эмоции и правильно распознавать эмоции другого человека имеет огромное значение в жизни. Эмоции принимают участие в установлении контакта и поддержании отношений с человеком, от них зависит успех межличностного общения и адаптация человека к окружающему миру.

Многие дети старшего дошкольного возраста, даже при отсутствии каких-либо нарушений и развитие которых проходит без отклонений, испытывают затруднения в эмоциональном развитии. Это происходит по разным причинам, во-первых способность идентифицировать эмоции только формируется и личность ребёнка особенно чувствительна к воздействиям социального окружения, во-вторых это зависит, например, от индивидуальных характеристик ребёнка, его социального окружения, культурных особенностей, наличия эмоционального опыта и многое другое[3].

Детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) сложнее идентифицировать эмоции других и понимать собственные. Такой ребёнок особый с младенчества. Это обусловлено органической недостаточностью центральной нервной системы, которая вызывает такие поведенческие проблемы как возбудимость, двигательная расторможенность или медлительность, плохое внимание[2]. Так, и в исследовании Е. Н. Васильевой (1993) было показано, что большое количество дошкольников с ЗПР находятся в эмоциональной изоляции от матери, испытывают дефицит ласки и тепла[2]. Родители детей с ЗПР зачастую усердствуют в отрицательных оценках учения, требуют выполнения непосильных для детей заданий. В других случаях ребенок остается на «периферии» внимания взрослых.

Исследованию эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР занимались такие учёные, как Е.Н. Васильева, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, и другие.

Проблема эмоциональной идентификации у детей с задержкой психического развития остается недостаточно разработанной. Так, в психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, которые указывают на специфику проявлений эмоциональной идентификации и особенности ее развития у детей с задержкой психического развития, которая вытекает из клинической и психолого-педагогической характеристики дошкольников данной категории. Е.Н. Васильева отмечает, что у детей с задержкой психического развития наблюдается неумение правильно выражать эмоции, понимать и воспроизводить эмоции других, нечёткость в выразительности и произвольности эмоций, у них преобладает неадекватная мимико-жестовая речь, которая, в свою очередь, затрудняет общение с окружающими. В этой связи дети неправильно оценивают и их отношение к себе[2].

В исследованиях М. С. Певзнер и Т. А. Власовой отмечается, что для детей с задержкой психического развития характерны следующие особенности в эмоциональном развитии:

1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности восприятия экспрессивных признаков (мимических). Невозможность адекватно реагировать на поведение и поступки окружающих;

2) неумение понимать эмоциональное содержание, свои и чужие эмоции (идентифицировать эмоции).

3) затруднение в осознании и выражении своего эмоционального состояния и окружающих;

4) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям[3].

Также детям с задержкой психического развития присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, низкий уровень развития эмоциональной идентификации, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что эмоциональная идентификация занимает особое место в развитии и воспитании ребёнка с ЗПР. Формирование и развитие эмоциональной сферы на данном этапе онтогенеза является важным, именно в этот период необходимо уделять больше внимания развитию данной сферы. Это тот возраст, когда дети оказываются перед множеством выборов, которые касаются всех сторон их жизни. В данный период времени ребёнок учится общаться со сверстниками, строить свои отношения с взрослыми, соблюдать правила, понимать и выполнять требования и многое другое, эмоциональная идентификация здесь играет значительную роль. Именно поэтому диагностика данного психического процесса так важна.

Целью исследования стало выявление особенностей эмоциональной сферы детей шестого года жизни, частные методики, используемые нами на диагностическом этапе исследования: методика А. Д. Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей» 5-7 лет; методика, направленная на изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картине (Урунтаева Г.А.) 5-7 лет; методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 6-7 лет; Методика «Сюжетные картинки» (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.) 6-7 лет; методика «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева) 6-7 лет.

База исследования была представлена МКДОУ № 10 - детский сад комбинированного вида города Узловая. Выборка испытуемых составила 10 человек старшего дошкольного возраста.

Теперь более подробно представим результаты, полученные с помощью методики № 1 А. Д. Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей».

Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) из детей. Ребёнок правильно понял и изобразил эмоциональное состояние героев, использовал различные мимические средства общения. Средний уровень успешности выполнения методики

показали 5 (50%) детей. Трое из них с первого раза поняли инструкцию, но выполнили задание только после того, как психолог объяснил эмоциональное состояние героев в некоторых ситуациях. Двое детей ограничено использовали мимические средства общения. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) ребёнка. Они смогли объяснить эмоциональное состояние только одной ситуации и только после того, как психолог объяснил эмоциональное состояние героев во всех ситуациях. У двоих детей отмечался ограниченный набор мимических средств.

Результаты, полученные с помощью методики № 2, направленной на изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картине (Урунтаева Г.А.). Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) детей. Ребёнок определил состояния как сверстников, так и взрослых на каждой картинке. Средний уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Дети самостоятельно определили не все эмоциональные состояния людей. Некоторым понадобилась помощь педагога. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) детей. Они определили ограниченное число эмоциональных состояний. Двое из них даже с помощью психолога определили малую часть представленных эмоций.

Результаты, полученные с помощью методики № 3 «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Диагностическая серия №1. Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) ребёнок. Он без затруднений воспринял мимику психолога, сумел вербализовать эмоции. Средний уровень успешности выполнения методики показали 4(40%) из детей. Они самостоятельно смогли определить не все эмоциональные состояния. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Ребята были менее заинтересованы в выполнении задания. Определили малое количество эмоциональных состояний.

Диагностическая серия №2. Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) ребёнок. Он правильно назвал все эмоциональные состояния, смог соотнести пиктограммы с изображениями. Средний уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) ребёнка. Детям понадобилась помощь психолога. Они смогли изобразить те эмоции, которые выбрали, но невыразительно. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Им потребовалась. Они соотнесли малое количество изображений.

Результаты, полученные с помощью методики № 4 «Сюжетные картинки» (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.). Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1(10%). Он правильно разложил все картинки, обосновал свой выбор, эмоциональные реакции адекватны, проявляются в мимике. Средний уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Дети правильно разложили картинки, но обосновывать свои действия смогли не все. Эмоциональные реакции детей выражены слабо. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) детей. Некоторые не смогли обосновать свой выбор, эмоциональные реакции не во всех ситуациях были адекватны.

Результаты, полученные с помощью методики № 5 «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева). Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1(10%) ребёнок. Он назвал нравственные нормы, правильно оценил поведение детей. Мотивирует свою оценку. Средний уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Некоторые были менее заинтересованы в выполнении методики. Дети обозначили нравственные поступки, правильно оценили поведение детей, но не мотивировали свою оценку. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4(40%) ребёнка. Дети дали оценку некоторым историям, соотнесли нравственную форму сформулировали только в них. Двое из детей оценили поступки детей как положительные только в 1 истории. Оценку не мотивируют, нравственную норму не формулируют.

Обследование детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показало, что один ребёнок из десяти имеет высокий уровень развития эмоциональной сферы. Пять детей из десяти имеют средний уровень развития эмоциональной сферы, но в некоторых методиках у

некоторых детей данной группы наблюдается тонкая грань между средним и низким уровнем, а один из детей показал низкий уровень в одной из методик. Четверо детей из десяти имеют низкий уровень развития эмоциональной сферы. В некоторых методиках у детей наблюдается тонкая грань между низким уровнем выполнения методики и очень низким.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в общем дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют средний уровень развития эмоциональной сферы. Но некоторые дети ограничено использовали мимические средства в общении, могли определить не все эмоциональные состояния людей, наблюдались трудности в передаче эмоций других, эмоциональные реакции у некоторых выражены слабо. Дети не всегда правильно оценивали поведение людей. Поэтому необходимо развивать эмоциональную сферу детей данной категории, тем самым они смогут идентифицировать эмоции других и понимать собственные. А это является важным в старшем дошкольном возрасте, когда ребёнок учится общаться со сверстниками, строит свои отношения с взрослыми, соблюдает правила, понимает и выполняет требования. А это всё играет не малую роль в обучении ребёнка, а значит в его воспитании и развитии.

*Список использованной литературы:*

1. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. - М.: Прайм-Еврознак, 2003. - 672 с.
2. Васильева Е. Н. Формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития Е.Н. Васильева – Шестилетние дети: проблемы и исследования. — Н. Новгород, 1993.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии Т.А. Власова, М.С. Певзнер. - М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973, 189 с.
4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Изотова Е.И., Никифорова Е.В. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 268 с.

*Колядова В.В., (Kolyadova V. V.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ В ГРУППЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN A GROUP OF CHILDREN OF PRIMARY-SCHOOL AGE WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ работ различных исследователей, которые занимались изучением особенностей развития навыков общения у детей с задержкой психического развития. Описаны основные трудности и нарушения в развитии навыков общения у детей данной группы, обусловленные особенностями их психофизиологического развития.

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the work of various researchers who are studying the development of communication skills in children with mental development delay. The main features of their psycho-physiological development are due to the characteristics of their psycho-physiological development.

**Ключевые слова:** навыки общения, дети с задержкой психического развития.

**Keywords:** communication skills, children with mental development delay.



В настоящее время большое внимание уделяется такому социальному феномену, как коммуникация. Развитие нового информационно-коммуникативного общества предоставляет хорошие условия для органичного проникновения коммуникации во все сферы жизни и деятельности человека. В связи с этим все большее значение начинают иметь коммуникативные умения и навыки, требующиеся для осуществления культурного взаимодействия и наиболее полной реализации личности.

Особое значение в развитии навыков общения имеет младший школьный возраст, о чем говорят многие ученые и исследователи. Степень их сформированности влияет на процесс социализации ребенка и на развитие личности в целом, на результат обучения. Данные навыки формируются и совершенствуются в процессе общения, о чем в своих работах пишут Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключева, Л.И. Лежнева, Р.В. Овчарова, Н.В. Пилипко, Л.А. Шустова, Н.В. Щиголева и др.

В ходе взаимодействия у младших школьников формируются навыки общения, которые обеспечивают их сотрудничество. У них формируется умение слушать и понимать друг друга, договариваться в совместной деятельности, распределять роли, вести дискуссию, а также контролировать друг друга. В общении осуществляется развитие сферы эмоциональных переживаний, познавательной активности, произвольности, воли, самооценки и самосознания. Хорошо развитые навыки общения позволяют ребенку более успешно овладевать достижениями социума.

Формирование системы социальных отношений, представлений и знаний о них проходит замедленно у детей с задержкой психического развития, о чем говорят Н.Л. Белопольская, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер и др. Е.Е. Дмитриева и Р.Д. Тригер отмечают, что зачастую такие дети передают меньшую значимость отношениям со сверстниками, чем дети того же возраста с нормальным развитием [10].

Дети с задержкой психического развития рассматривались в качестве субъекта общения в работах таких авторов, как А.А. Байбародских, Д.И. Бойкова, Е.Е. Дмитриевой, Е.С. Слепович и др. Качественные характеристики коммуникативного развития таких детей изучали О.В. Защиринская, Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер и др. Особенности их социальной перцепции исследовали О.С. Гольдфарб, Е.В. Хлыстова и др.

Л.С. Выготский отмечает, что наличие дефекта у детей зачастую приводит к нарушению связей с социальной средой, культурой как источником развития личности, что обусловлено нарушением их адаптационных возможностей [7, с. 4].

Задержка психического развития представляет собой вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости.

Г.Е. Сухарева определяет задержку психического развития как замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами [9]. Среди наиболее заметных ее проявлений и последствий можно выделить трудности с социальной адаптацией и обучением в школе, что вызвано замедлением темпов созревания психики.

Нередко у детей с задержкой психического развития наблюдается снижение способности переключаться между различными видами деятельности, перепады состояния активности, уход к полной пассивности, они быстро утомляются, что может приводить к возникновению негативных эмоций и провоцировать детей на агрессивное поведение.

У таких детей формирование системы социальных отношений и знаний о них проходит медленнее, чем у их сверстников с нормальным развитием, на что указывают Н.Л. Белопольская, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер и другие [5]. Их общение нередко бывает эпизодичным. Дети с нормальным развитием редко принимают их в свои игры, поэтому многие предпочитают играть в одиночку. То же прослеживается на учебных занятиях.

Для детей данной группы характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации, низкая потребность в общении, трудности в речи, выражении эмоций и

определения эмоций у окружающих детей. Д.И. Бойков, Е.Е. Дмитриева, Е.С. Слепович выявили, что у таких детей развитие навыков общения отстает от возрастной нормы [2; 4; 8].

Несмотря на то, что дети владеют достаточным запасом слов для построения высказываний с целью установления контакта и налаживания взаимодействия с окружающими, они зачастую оказываются лишены возможности словесной коммуникации. Это происходит потому, что усвоенные ими речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Данные обстоятельства приводят к появлению трудностей в налаживании межличностных отношений.

Е.С. Слепович в ходе проведения исследований установила, что у младших школьников с задержкой психического развития в системе мотиваций преобладают личностные и ситуативные мотивы, в то время как у их сверстников с нормальным развитием доминирующую роль играет познавательный мотив [7]. В свою очередь, Л.В. Кузнецова выявила, у них преобладает бытовая направленность общения, к сверстникам и взрослым они обращаются редко, с предметами манипулируют молча, без речевого сопровождения [9].

Многие исследователи говорят о том, что для детей данной группы характерна социальная незрелость, недостаточное развитие операциональной стороны коммуникативной деятельности, нарушение различных компонентов общения. Е.А. Винникова пишет, что дети слабо ориентированы на общение со сверстниками [3].

Н.Н. Афанасьева выявила наличие вариативности потребности в общении у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, что обусловлено их личностными характерологическими особенностями [1].

Нередко дети стремятся избежать речевого общения. В ситуациях, когда они все же вступают во взаимодействие, речевой контакт со сверстником или взрослым оказывается довольно непродолжительным и неполноценным. Л.И. Переслени считает, что это связано с быстрой исчерпаемостью побуждений к высказываниям у детей данной группы, недостаточностью информации, требующейся для ответа, бедным словарным запасом, препятствующим правильному построению высказывания. Нередко дети просто оказываются неспособны понять собеседника, они не стремятся понять суть того, что им говорят, из-за чего их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения [6].

Проводя исследования, Е.С. Слепович выявила, что у детей с задержкой психического развития во многих видах деятельности преобладает деловое общение с взрослыми [8]. Познавая окружающий мир, они крайне редко обращаются ко взрослым с вопросами. В игре они также пассивны. Даже сталкиваясь с небольшими неудачами в деятельности, дети склонны отказываться от ее продолжения, замыкаться.

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития зачастую имеются трудности с социальной адаптацией. У них более медленно, чем у сверстников с нормальным развитием, происходит формирование системы социальных отношений и знаний о них. Для них характерно ослабленное внимание к вербальной информации, низкая потребность в общении, трудности в речи, выражении эмоций и определения эмоций у окружающих.

Дети данной группы зачастую стремятся избегать речевого общения, а когда вступают во взаимодействие, речевой контакт со сверстником или взрослым оказывается довольно непродолжительным и неполноценным. Все это замедляет процесс развития навыков общения у детей с задержкой психического развития и обуславливает актуальность более глубокого изучения данной проблемы.

#### *Список использованной литературы:*

1. Афанасьева Н. Н., Галястова А. А. Особенности взаимоотношений детей с задержкой психического развития: тезисы докладов IV-х всесоюзных педагогических чтений. М.: Астрель, 2014.

2. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. СПб.: Каро, 2015. 288 с.
3. Винникова Е. А., Слепович Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с ЗПР // Дефектология. 2009. N 1. С. 18–24.
4. Дмитриева Е. Е. Формирование общения со взрослыми у старших дошкольников с ЗПР: научно-методическое пособие. Н. Новгород: НГПУ, 2016. 64 с.
5. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. М.: Астрель, 2016.
6. Лубовский В. И., Переслени Л. И. Дети с задержкой психического развития. М.: Астрель, 2016. 164 с.
7. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. СПб.: Речь, 2015.
8. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2015. 159 с.
9. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 2015. 410 с.
10. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2016. 192 с.

*Котова Е.Д., (Kotova E.D.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ**

## **FEATURES OF DEVELOPMENT OF IMAGE-SPEECH SPEECH IN CHILDREN OF 5 YEARS WITH GENERAL DISABILITIES OF SPEECH BY MEDIUM OF SMALL FOLKLORE GENRES**

**Аннотация.** Данная статья посвящена особенностям развития образной речи у детей 5 лет с общим недоразвитием речи посредством малых фольклорных жанров, формирующий и констатирующий эксперимент по данной теме, его цели, задачи, блоки и принципы.

**Annotation.** This article is devoted to the peculiarities of the development of figurative speech in children 5 years old with a general underdevelopment of speech with the participation of small folk genres, forming and stating an experiment on this topic, its goals, objectives, blocks and principles.

**Ключевые слова:** образная речь, малый фольклорный жанр, принципы работы, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент.

**Keywords:** figurative speech, small folklore genre, principles of work, ascertaining experiment, forming experiment.

Одной из основных проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста считается развитие речи, речевого общения. Обладание родным языком – это не только грамотное построенное предложение Ребенок должен научиться рассказывать не просто называть предмет но и описать его интересно рассказать о каком-то событии явлении, очередности событий. Такой рассказ должен быть насыщен поэтическими средствами, богат метафорами, сравнениями, эпитетами, метонимами, афоризмами, гиперболами, то есть речь ребенка должна быть образной.

Образная речь предполагает собой непростую форму речевой деятельности. она носит характер последовательного систематического развернутого изложения

В создании образной речи четко выступает близкая взаимосвязь речевого и умственного развития детей, формирования их мышления восприятия, наблюдательности. Для того чтобы образно изложить о чем-нибудь, необходимо понятно представлять себе объект рассказа (предмет событие), уметь анализировать, выбирать главные (для данной ситуации общения) свойства и качества определять причинно-следственные временные и другие отношения между предметами и явлениями

Для достижения образности речи следует также умело применять интонацию, логическое (фразовое) ударение выбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения с использованием поэтических средств.

Ничто так не обогащает образную сторону речи ребенка, как малые фольклорные жанры. Из числа данных сокровищ устного народного творчества пословицы, поговорки и загадки играют особую роль. С их помощью можно чувственно показать поощрение, мягко высказать порицание, осудить неверное или грубое действие.

Преодоление общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста – задача общественной значимости. Существует большое количество средств устранения недостатков речи (игры, упражнения, художественные произведения и другие). Малые фольклорные жанры одни из них.

Мной был проведен констатирующий эксперимент, на котором было выявлено, что большинство средних дошкольников с ОНР владеют образной речью на критическом уровне, что выражается в следующих особенностях: плохо развито понимание литературных жанров, испытывают трудности в восприятии и понимании образного содержания фразеологизмов, не умеют придумывать самостоятельно логический конец сказки или рассказа используя выразительные средства языка.

Таким образом, в связи с преобладанием критического уровня развития образной речи необходима специальная коррекционная работа.

Целью коррекционно-развивающей программы является коррекция развития образной речи у детей 5 лет с общим недоразвитием речи через средства малых фольклорных жанров.

Задачи, входящие в содержание коррекционно-развивающей программы, строились в соответствии с критериями оценки образной речи у средних дошкольников:

- Умение выделять и понимать в тексте средств художественной выразительности – самостоятельность в выделении средств художественной выразительности в фольклорных произведениях; разнообразие выделяемых средств художественной выразительности (эпитетов, сравнений, метафор, метонимии, олицетворения, гиперболы).

- Использование средств художественной выразительности в речи, в ответах на вопросы по фольклорному произведению, при составлении собственных рассказов, в ответствующих речевых ситуациях; их разнообразие (синтаксические: назывные и бессоюзные предложения, инверсия, прямая речь, уточнения, повторы; лексические: эпитеты, определения, эмоционально-оценочная лексика; стилистические: сравнения, метафоры).

- обогащение словаря детей новыми образными словами, усвоение новых значений ряда слов из уже имеющихся в лексиконе детей;

- закрепление и уточнение образных слов детей средствами малого фольклора;

- активизация словаря образными словами и выражениями.

При составлении коррекционно-развивающей программы мы опирались на следующие принципы:

Принцип возрастания сложности.

В нашей программе данный принцип реализовывался через постепенное усложнение предъявляемого материала. В начале детям предлагаются более простые средства образности, такие как эпитеты, затем уже более сложные для понимания, такие как -

сравнения, метафоры. Так как они более сложные для понимания ребенка. Так же и по усложнению жанра в начале используются потешки, затем загадки, затем пословицы и т.д

## 2. Принцип учета возрастно-психологических особенностей ребенка.

Ребенок понимает только то, что видит или слышит, совершенно не задумываясь о переносном смысле, скрытом в пословичном слове. Ребенок не понимает, что это некая ассоциация, синоним какой-либо ситуации, выстроенной перед детьми в форме пословиц. Поэтому сначала предлагается детям, то, что ближе ребенку для понимания, что можно показать наблюдением, систематически проводимым в природе и окружающей жизни. Наблюдая различные группы предметов и явлений, выделялись существенные для каждой группы признаки, связи, зависимости. Знакомя детей с различными предметами, созданными руками человека, отмечались особенности внешнего вида, материалы, из которых они сделаны, назначение, способ использования предметов. Рассказывая о транспорте, обращалось внимание детей на внешний вид (у автомобиля – колёса, фары, кабина, кузов и т.д.; у самолёта – фюзеляж, крылья, хвост и др.), на характер движения (автомобиль едет по дороге, поезд – по рельсам, пароход плывёт по воде), на звучание (самолёт гудит, мотоцикл трещит), на назначение (транспорт служит для перевозки людей, грузов).

## Принцип единства коррекции и диагностики.

По основам диагностики дети лучше понимают эпитеты, но очень плохо понимают метафоры. Именно поэтому наибольшее время было выделено на проблему понимания метафор.

## 4. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.

Данный принцип в нашей программе реализовывался через активное привлечение членов семьи и воспитателей дошкольного образовательного учреждения к процессу коррекции развития образной речи вне занятий. Проводились совместные работы, такие как: «нарисовать альбом с образными словами», совместный вечер развлечений. Из-за того, что детям следует больше внимания уделять пониманию переносного смысла пословиц, т.к. до дошкольника доходит лишь внешний смысл, старались использовать не только на занятия, в играх, но и в быту, (то есть с членами семьи)

## 5. Принцип учета объема и степени разнообразия материала.

Принцип реализуется путем разнообразия материала. В наших занятиях присутствуют загадки и различные потешки, интересные пословицы, поговорки, они были на разную тему, в них используются разные средства литературной выразительности. Например, в отгадывании загадок на определенные темы, можно понаблюдать за тем, как птицы выют гнёзда, муравьи со оружают муравейник, паук плетёт паутину, чтобы сделать вывод, что птицы, насекомые строят свои дома без рук, без инструментов. Такой вывод является основой для отгадывания загадок: Без рук, без топорёнка построена избёнка (гнездо), висит сито, не руками свито (паутина).

На основе анализа методических аспектов развития образной речи детей средствами малого фольклорного жанра, для формирующего эксперимента были условно выделили две ступени работы:

Подготовительная ступень – сделать альбом по рекомендациям Г. Клименко с различными пословицами, потешками и поговорками.

Основная ступень – использование малого фольклорного жанра в разных видах детской деятельности: учебной (занятия по развитию речи), игровой, художественно-речевой, бытовой, досуговой.

На второй ступени формирующего эксперимента следует организовать соответствующие работы на занятиях и в других видах деятельности, сгруппированных в четыре блока.

Первый блок включает в себя расширение представлений детей о разных жанрах малого фольклора, обогащение словаря образными словами и выражениями, развитие у детей познавательного интереса к различным формам малого фольклорного жанра.

Серия занятий данного блока:

- 1.«В тереме расписном я живу, к себе в избу всех гостей приглашу...»
- 2.«Русские потешки»
3. «В гости к хозяйшкe»
- 4.«Счастливая зыбка»
- 5.«Баю, баю, баю, бай! Поскорее засыпай».

Цель этих занятий: Познакомить, а затем развивать интерес детей к русским потешкам, колыбельным песенкам, загадкам, пословицам, поговоркам, прибауткам; Обогащение словаря детей; Развивать навыки образной речи; Обратит внимание детей на образные слова и выражения.

Второй блок направлен на развитие у детей умения выделять и использовать выразительные средства языка в произведениях устного народного творчества. Так же в рамках второго блока организована работа по развитию у детей умения выделять выразительные средства языка в тексте загадки и использовать их для нахождения и доказательства отгадки.

Серия занятий 2 блока:

1. «Гуси-леди».
2. «Зимовье».
3. «Два жадных медвежонка».
4. «Мышка Вострохвостик».
5. «Колосок».
6. Дидактические игры «Отгадай и сравни загадки о...»

Цель этих занятий: Через художественную литературу использовать пословицы и поговорки; познакомиться с новыми средствами художественной выразительности, а затем научиться находить фразеологизмы, метафоры, сравнения в тексте; замечать и понимать образные слова и выражения в тексте; активизировать в речи детей выразительные слова; научиться выделять выразительные средства языка в тексте загадки и использовать их для нахождения и доказательства отгадки.

Третий блок посвящается использованию средств художественной выразительности, представленных в произведениях различных жанров малого фольклора в разных видах деятельности.

В данном блоке используются занятия:

1. «Физкультура для зверят»
2. «Русские потешки»

Цель занятий: Научиться передать художественный образ в рисунке расширяя возможность его выражения в слове. Использовать элементы изобразительной деятельности; применять произведения устного народного творчества в режимных моментах, в игре, на прогулке, на досуге.

Детям предлагается проиллюстрировать ту или иную пословицу из занятия «Русские потешки». Так же в рамках этого блока разработаны интегрированные физические занятия, на которых необходимо использовать потешки, загадки, считалки, народные игры, игры-драматизации;

Четвертый блок направлен на побуждение детей к адекватному употреблению выразительных средств языка в самостоятельной речевой деятельности.

В данном блоке используются занятия:

1. Дидактические игры «Отгадай и сравни загадки о...»
2. «Продолжи пословицу»

Цель блока:

Провести работу по обогащению речи детей фразеологизмами, где в качестве средств выступают пословицы и поговорки;

Научить детей понимать прямой и переносный смысл высказываний; Сформировать лексические умения, понимать этимологию слов, выражений;

Научиться подбирать пословицы и поговорки близкие и противоположные по смыслу;  
Один раз в неделю во второй части занятия проводить работу с пословицами;  
Побуждать детей подбирать пословицы по смыслу: о честности, храбрости, матери и  
т.д.;

Использовать заучивание скороговорок.

*Список использованной литературы:*

1. Кокорева О.И. Развитие эмоционально-оценочной лексики как аспект социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи //Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Уполномоченный по правам ребенка в Калужской области; Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского; StarofHope (Sweden). 2015. С. 187-190.
2. Кокорева О.И.; Васина Ю.М. Возможности применения в обучении детей компьютерной развивающей программы, построенной на использовании загадок славянских народов. //Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 167-172.

*Кувшинова И.А., (Kuvshinova I.A.), к.п.н., доцент,  
Баранова Ю.А., (Baranova Y.A.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ**

### **FEATURES OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM**

**Аннотация.**Статья раскрывает проблему аутизма. В статье рассматриваются особенности развития детей с аутизмом, проявление заболевания, причины возникновения. Приводятся примеры известных людей, страдающих аутизмом. Даны советы по правильному взаимодействию с особенными детьми.

**Abstract.**The article reveals the problem of autism. The article discusses the features of the development of children with autism, the manifestation of the disease, the causes. Examples of famous people with autism are given. Advice is given on the right interaction with special children.

**Ключевые слова:** аутизм, ребенок, развитие, особенности развития детей-аутистов, взаимодействие.

**Keywords:** autism, child development, peculiarities of development of children with autism, interaction.

2 апреля–Международный день детской книги, День единения народов Беларуси и России.

Страны, входящие в ООН отмечают 2 апреля как Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма.

Проблема аутизма в современном мире начинает приобретать свою остроту по многим параметрам. И это далеко не надуманная, а животрепещущая, остроболящая психолого-педагогическая проблема и проблема дефектологии. Актуальность развития детей с нарушениями аутистического спектра сегодня очевидна не только для родителей и педагогов, но и для государства в целом, так как их социализация в жизни стоит затраченных в раннем детстве усилий.

С момента выхода нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», где впервые эта категория детей была обеспечена государственными гарантиями, все нормативные документы и основные решения ориентированы на развитие системы комплексной помощи детям с аутистическими нарушениями и их семьям. Официальные инициативы во многом подкреплены активностью общественных организаций и родительских ассоциаций, представляющих интересы семей. Их многолетний опыт становится основой для эффективных решений и анализа социальной проблематики по выявлению, образованию и сопровождению людей, страдающих аутизмом, для социальной и психологической поддержки их семей. В настоящее время в Российской Федерации только начинается разработка отечественной модели по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с аутизмом. Однако политика, проводимая государством в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с расстройствами аутистического спектра, подтверждает готовность официальных структур к принятию основных мер по комплексной их реабилитации и абилитации [2, 3, 5].

Как показал анализ литературы и документов ряда международных и государственных учреждений и общественных организаций, во многих странах Западной Европы и США система помощи лицам с аутизмом существует более 30 лет. Как наиболее характерные особенности организации этой системы, свойственные в той или иной степени различным государствам, были отмечены децентрализованность, методический плюрализм, а также большая роль общественных объединений родителей.

Прежде чем ставить вопрос, в какой мере можно использовать зарубежный опыт в нашей стране, следует заметить, что сам термин «аутизм» понимается у нас и на Западе не вполне одинаково.

В США и в Западной Европе эту патологию редко понимают как эмоциональное расстройство, хотя многие не отрицают наличие при РДА отклонений в аффективной сфере. В организационных же решениях на первый план выходит степень тяжести, первазивности расстройств, и во многих штатах США и странах Западной Европы есть школы как для детей с аутизмом, так и для детей с эмоциональными расстройствами

Аутизм также известен как детский аутизм, инфантильный аутизм, ранний инфантильный/детский аутизм, аутизм Каннера или синдром Каннера – это такое состояние психики, которое характеризуется замкнутостью ребенка, затруднениями в общении или вовсе отсутствием потребности во взаимодействии с окружающими; ребенок отдает предпочтение своему внутреннему миру нежелая контактам с окружающими [6, с.275].

У больного возникают трудности с установлением визуального контакта, проблематично взаимодействие с окружающими посредством мимики, жестов и взглядов, интонации голоса.

Ребенок испытывает трудности как в выражении собственных эмоций и чувств, так и в понимании эмоционального состояния других людей. Аутизм делает сложным развитие отношений ребенка не только с чужими людьми, но и с близкими.

Детям с аутизмом свойственна стереотипность поведения. Она заключается в ярко выраженном стремлении сохранить постоянные, привычные условия жизнедеятельности. Ребенок бурно реагирует на малейшие изменения в порядке жизни и окружающей обстановке [4, с.200 – 201].

Поглощенность однообразными действиями (потряхивание, взмахивание руками, раскачивание, прыжки); склонность к разному образному манипулированию одним и тем же предметом (верчение, трясение, постукивание); поглощенность одной и той же темой (разговора, рисования) – одни из симптомов аутизма у ребенка [4, с.200 – 201].

Впервые термин «аутизм» ввел Э. Блейлер - швейцарский психиатр (занимался изучением психических заболеваний, также ввел термин «шизофрения») в 1912 году. Данный термин он использовал для обозначения особого вида эффективной сферы мышления, который характеризовался внутренними эмоциональными потребностями человека и практически не связан с реальной действительностью [6, 275].



Ранний детский аутизм (РДА) клинически проявляется у детей в возрасте до 3 лет. У мальчиков в 4-4,5 раза встречается чаще, чем у девочек. Частота проявления РДА составляет 1 – 15 случаев на 10 тысяч новорожденных[6, с.275].

Аутизм может быть как наследственным, так и приобретенным. Генетические механизмы наследования до сих пор не выявлены и требуют дальнейшего научного обоснования. Однако исследователи знают, что аутизм связан с генетическими факторами, еще с 1970-х годов, когда было выявлено, что аутизм одновременно присутствует у идентичных близнецов чаще, чем у не идентичных. С тех пор ученые пытаются определить потенциальные генетические причины аутизма. За последние десять лет, благодаря новым технологиям декодирования ДНК, этот процесс значительно ускорился.

По мере прогресса подобных исследований, ученые выявили множество разных генетических изменений, которые могут привести к аутизму. Но чем лучше ученые разбираются в человеческой ДНК, тем сложнее оказывается ее влияние на развитие аутизма.

Аутизм нельзя называть болезнью. Это неврологическое расстройство, которое возникает вследствие нарушения развития головного мозга и нервной системы в целом. Происхождение и квалификацию этих нарушений установить довольно сложно.

Часто люди, страдающие аутизмом, являются уникальными личностями, обладают выдающимися способностями. Микеланджело – великий художник XIV—XVI века (эпоха Ренессанса). Его особенность: неспособность к дружеским взаимоотношениям. Исследователи считают, что именно его абстрагированность и погруженность в свой внутренний мир способствовали проявлению таланта. Авраам Линкольн – талантливый государственный деятель, шестнадцатый президент США. Подверженность частым депрессиям заставляет психологов предполагать, что Линкольн страдал аутизмом. Депрессия осложняла жизнь Авраама, но не помешала его государственным свершениям. Вольфганг Амадей Моцарт – австрийский композитор, который оказал очень сильное влияние на развитие мировой классической музыки. Ему было достаточно сложно находиться в обществе людей, но это не стало помехой для раскрытия потрясающих способностей к музыке.

Ребенок с аутизмом может обучаться как в специализированной школе\детском саду, так и в массовых школах, обращаться в учреждения системы здравоохранения и социальной защиты населения[6, с.282].

В нашей стране еще не создана государственная система комплексной помощи детям, страдающим аутизмом.

Для того, чтобы общение с особенным ребенком было более продуктивным, специалисты советуют соблюдать следующие правила.

Во - первых, устраните раздражающие факторы. Беспокойное поведение ребенка – это реакция на внешние раздражители. Нужно выяснить, что вызывает у ребенка раздражение, при устранении этих факторов, либо сведении к минимуму, малыш станет спокойнее.

Во – вторых, необходимо принять особенность ребенка с аутизмом. Нельзя требовать от него того, что он не может сделать. Следует учитывать его особенности.

В – третьих, помним о гиперактивности малыша. Вследствие этого появляется необходимость в обеспечении безопасности. Следует обезопасить окружающую обстановку ребенка, чтобы в процессе жизнедеятельности он не травмировался.

В – четвертых, необходимо мотивировать малыша похвалой.

В – пятых, развивающие игры имеют большое значение для эмоционально – волевой сферы ребенка. Следует подобрать комплекс игр, в которые малыш будет с удовольствием играть.

По причине того, что отдельные проявления аутизма напоминают симптомы многих других неврологических заболеваний, существует тенденция возникновения мифов, в которые многие люди верят. Мы назовем 7 самых распространенных мифов.

1. Каждый человек с расстройством аутистического спектра обладает выдающимися способностями.

Это неправда. Все мы индивидуальны. Но среди таких людей действительно чаще встречаются уникальные личности. По статистике, 10 процентов людей, страдающих аутизмом, обладают выдающимися способностями. Однако среди здоровых людей процент тех, кого можно причислить к разряду гениальных личностей, гораздо ниже – 1 процент.

2. Вакцина способна вызвать аутизм.

Было проведено исследование, которое утверждало, что вакцина от кори, краснухи и эпидермического паротита, провоцирует возникновение аутизма. Исследование признано мошенническим. Связи между аутизмом и вакцинацией не существует.

3. Человек с аутизмом неэмоционален.

Это зависит от индивидуального развития. Люди с расстройством аутистического спектра могут быть абсолютно разными. Некоторые эмоциональные, некоторые замкнутые, скрытные.

4. Со стереотипией поведения необходимо бороться.

Стереотипия необходима человеку с аутизмом, она помогает управлять информацией, поступающей от органов чувств, помогает снять напряжение, выразить чувства. Она совершенно безвредна, поэтому нет необходимости с ней бороться.

5. Люди с аутизмом опасны для окружающих.

Немало аутичных людей проявляют агрессию, но это может быть вызвано расстройством, физической и/или сенсорной перегрузкой и другими причинами. Проявления этой агрессии не имеют цели причинения вреда здоровью другого человека.

6. Аутизм присущ только детям.

Нозология заболевания не изменяется в течение жизни. Ребенок с аутизмом становится взрослым с аутизмом. Сохраняются проявления заболевания, стереотипии, проблемы с коммуникацией.

7. Отсутствие речи – признак аутизма.

Отсутствие речи у ребенка может быть как симптомом других заболеваний, так и находиться в рамках нормы. Не только аутизм затормаживает развитие речи. Люди, страдающие аутизмом, могут говорить, свободно выражая свои мысли [1, с.14-25].

Таким образом, ребенок с аутизмом – это особый ребенок, к которому окружающим следует быть более внимательными и понимающими. При правильном подходе к проблеме и учете индивидуальных особенностей малыша, можно достичь высоких положительных результатов в обучении и развитии ребенка. Из-за неоднозначности проявления заболевания порождается множество мифов, которые не следует принимать на веру, не получив теоретического и практического подтверждения.

#### *Список использованной литературы:*

1. Гох А.Ф. Аутизм: мифы и рации, вымыслы и факты // Молодежь и наука XXI века: XVII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы философии и социологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 14 апреля 2016 г. /отв. ред. Е.Н. Викторук; ред. кол.; Краснояр. гос. пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016 – 246 с.
2. Здоровьесбережение детей в образовательном учреждении : учебно-методическое пособие / Сост. И.А. Кувшинова, Е.Л. Агеева - Магнитогорск: МаГУ, 2007. 52 с.
3. Кувшинова И. А. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – 92 с.
4. Николаенко Н.Н. Нейронауки: курс лекций по невропатологии, нейропсихологии, психопатологии, сексологии/ Н.Н. Николаенко. – Ростов н/Д:Феникс, 2013. – 286 с.
5. Основы общей патологии человека(конспект лекций) / Кувшинова И. А. ; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Магнитогорский гос. ун-т". Магнитогорск, 2006. – 24 с.
6. Титов В.А. Дефектология: конспект лекций/ В.А.Титов – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 380 с.

*Лебедева О.А., (Lebedeva O.A), студент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Линькова М.В., (Linkova M.V.), преподаватель  
МБУ ДО «Детская школа искусств № 4»,  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКОТЕРАПИИ**

### **DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH EARLY CHILD OUTISM WITH THE HELP OF MUSIC THERAPY**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования средств художественно-эстетической деятельности для развития коммуникативных навыков детей с ранним детским аутизмом. Описаны специальные принципы обучения детей с РДА, возможности различных видов музыкотерапии в коррекционной работе, некоторые аспекты программы музыкально-коррекционного воздействия.

**Abstract.** The article discusses the possibilities of using the means of artistic and aesthetic activity for the development of the communicative skills of children with early childhood autism. The special principles of teaching children with RDA, the possibilities of various types of music therapy in remedial work, some aspects of the program of musical correctional impact are described.

**Ключевые слова:** аутизм, коммуникативные навыки, развитие, особенности развития детей-аутистов, музыкотерапия.

**Keywords:** autism, communication skills, development, features of development of autistic children, music therapy.

Существование человека во многом зависит от его усвоения социального опыта, создаваемого человечеством в течение многих тысяч лет. Основным процесс приобретения такого опыта - социализация, которая предполагает обязательное наличие социальной адаптации человека в окружающей среде. Именно социальная адаптация зачастую не происходит успешно у детей с ранним детским аутизмом (РДА). Одним из препятствий этому выступает недостаток развития коммуникативных навыков, который проявляется в виде недоразвитой или полностью отсутствующей разговорной и письменной речи, избегания собеседника неспособности поддержания разговора и его инициации, наличия стереотипных высказываний, напряженности во время коммуникативного процесса [4].

Несмотря на испытываемые ребенком трудности в понимании и освоении окружающей среды, в очевидном отклонении от нормы развития и сложности освоения базовых навыков социализации - эти дети так же обладают нестандартным мышлением, творческими способностями и особым виденьем мира, не меньше чем их сверстники, не имеющие подобного диагноза. Все эти способности нередко, не берутся во внимание при обучении в процессе адаптации «особого» ребенка к более-менее самостоятельности [3].

Исследовательская работа имела своей целью поиск наиболее эффективных способов развития коммуникативных навыков детей с аутистическим спектром. Нами была выдвинута гипотеза о том, средства художественно-эстетической деятельности, в частности музыкотерапия, способствуют развитию коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом.

Результаты проведенного исследования показали, что у детей с РДА имеются проблемы с коммуникацией. Для этих ребят необходимо специально организовать процесс формирования навыков общения, так как без общения невозможна их социализация в общество, и даже на уровне семьи это является проблемой.

Одним из эффективных путей коррекции навыков общения детей с РДА является музыкотерапия. В своей коррекционной работе мы опирались на общедидактические и специальные принципы. При этом основой выбора служили специфика музыки и психические особенности детей с РДА, определяющие коммуникативную активность.

Приведем специальные (коррекционные) принципы, которых мы придерживались в нашей работе [3].

- Принцип комплексного подхода означает, что наша коррекционная работа осуществлялась в комплексе, включающем лечение, педагогическую и психологическую коррекцию. При этом в педпроцессе принимают различные специалисты – логопеды, врачи, психологи и музыкальные работники.

- Принцип педоптимизма основывается на том положении, что все дети могут учиться, а уже под способностью к обучению понимается способность доступных данному конкретному ребенку социально и личностно значимых навыков, обеспечивающих его социальную адаптацию.

- Принцип социально-адаптирующей направленности определяет отношение к детям с РДА, что именно коррекция недостатков не рассматривается как самоцель развития, что важно развитие самостоятельности и независимости в социальной жизни.

- Принцип развития мышления, языка и коммуникации означает, что свои специфические проблемы в развитии речи, мышления и коммуникации существуют у всех категорий детей с расстройствами аутистического спектра, поэтому важнейшей для них образовательной потребностью становится потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию мышления, общения, речи.

- Принцип учета интересов ребенка с РДА при выборе методического подхода.

- Принцип цикличности позволяет применить усвоенное и понять, познать новое на следующем этапе развития ребенка.

- Принцип контрастного сопоставления репертуара основывается на том, что музыкальные композиции и произведения подбирались с учетом психофизического состояния детей, обеспечивая тем самым их заинтересованность, по возможности и осознание прослушанного.

- Принцип синкретизма предполагает взаимосвязь разных видов музыкальной деятельности в коррекционно-образовательном процессе при объединяющей роли восприятия «творческого слушания» музыки, побуждая ребенка к творческой активности.

- Принцип интеграции неречевого и речевого материала предполагает перенос коммуникативных умений и навыков, полученных в ходе музыкальных занятий, на другие виды деятельности.

Рассмотрим методику обучения. При работе с детьми с РДА использовались рецептивная и активная музыкальная коррекция. Рецептивная коррекция предполагала восприятие музыки, и она использовалась на подготовительном этапе с целью установления эмоционально - доверительного контакта, создания благоприятной обстановки. Музыкальные композиции применялись для расслабления, активизации, ускорения деятельности ребенка с аутизмом.

На последующих этапах работы мы использовали активную музыкальную коррекцию. При этом дети играли на различных музыкальных инструментах, двигались под музыку, выполняли ритмико-мелодические упражнения. В системе коррекционной работы было выделено три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Работа по развитию коммуникативной активности проводилась сначала на индивидуальных занятиях, затем, после определенных положительных достижений, детей объединяли в группы [2, 5].

На подготовительном этапе коррекционной работы устанавливался эмоционально-доверительный контакт ребенка и педагога. При этом мы старались исключать какое - либо давление или нажим, не обращались напрямую к ребенку во избежание неприятных для него ситуаций. Занятия проводились в специально оборудованной комнате, где было много

разнообразных предметов - музыкальных инструментов, необходимых игрушек. Каждый предмет хранился в определенном месте.

Работа по развитию коммуникативной активности проводилась сначала на индивидуальных занятиях, затем, после определенных положительных достижений, детей объединяли в группы.

На данном этапе ребенку включалась музыка, причем сначала мы использовали тихую, спокойную, плавную, мелодичную музыку. Она способствовала снижению тревожности, страха на начальном этапе общения с ребенком.

Восприятие звука детьми с РДА способствовало налаживанию музыкальных взаимоотношений между миром ребенка и действительностью. Важно отметить, что у детей была полная свобода действий, они могли перемещаться, трогать музыкальные инструменты и другие предметы, находящиеся в комнате. Мы же наблюдали со стороны, не вмешиваясь в этот тонко организованный процесс познания. Однако, если мы замечали заинтересованность ребенка в том или ином виде деятельности, мы пытались подтолкнуть его к повторению этого действия.

На основном этапе нашей коррекционной работы мы работали над развитием понимания обращенной речи, активизировали экспрессивную речь. Для этого были определены следующие задачи:

- развитие невербальных взаимоотношений с помощью музыкальной деятельности;
- вызывание вербальной реакции (вокализации);
- развитие осмысленного отношения к музыкальным инструментам и использование голоса;
- формирование музыкально-ритмических навыков;
- формирование умения движений под музыку.

На начальном этапе все занятия проводились в индивидуальной форме. Занятие вели логопед и музыкальный руководитель.

Приветствие. Приход ребенка сопровождала спокойная приятная и негромкая музыка. Педагог здоровался при помощи какого-то музыкального инструмента или просто распевая фразу, например, "Здрав-ствуй, Ле-на" (напев сопровождался хлопками в ладоши).

Вовремя приветствия было необходимо попытаться установить зрительный контакт с ребенком. Необходимо было, чтобы ребенок посмотрел на педагога и поздоровался. Если он не мог ответить словами, то было предложено постучать по бубну или похлопать по ладоням педагога [4].

Слушание музыки на наших занятиях способствовало расширению кругозора детей с ДРА, их словарного запаса, а также развитию музыкального слуха. Мы предлагали ребенку прослушать отрывок музыкального произведения. Причем мы обратили внимание, что при повторном прослушивании или частом повторении произведений у детей облегчалось запоминание и они начинали эту музыку любить.

При использовании музыкальных произведений контрастного характера внимание детей акцентировалось, стимулировалась активность восприятия. Различный характер музыки дети демонстрировали движениями рук: на веселую, плясовую мелодию - руки "танцевали", на спокойную мелодию - руки "прятались" за спину. Таким образом, детей учили умению слушать музыку, узнавать знакомые песни, различать яркий характер музыки. Но почти всегда мы понимали необходимость внесения педагогом каких-то определенных пояснений, помогающих раскрыть содержание произведения. Например, "Наш зайка пляшет весело, и музыка веселая, плясовая".

Пение способствовало нормализации дыхания, формированию тембра и силы голоса.

Надо отметить, что большую роль при работе с данной категорией детей играло пение взрослых. Ребенок мог включиться и подпеть, но многие из детей с РДА не проявляли инициативы. В этом случае педагог выбирал песню сам.

Для занятия подбирались песни с понятными, простыми словами, припевы этих песенок содержали звукоподражания, слоги или просто гласные звуки. При этом мы

старались подбирать не только доступные песни, но и интересные для детей. Так, если мы замечали повышенный интерес ребенка к той или иной теме, то старались включать в репертуар песню именно на эту тему. Слова припева в некоторых случаях можно было заменить на слоги, подходящие звукоподражания или просто на "ля-ля-ля".

Также на занятии мы использовали песни, считающиеся "взрослыми", в том числе старинные романсы, песни из кинофильмов.

Перед началом пения особое внимание обращалось на отработку правильного дыхания. Занятие начиналось без слов, на низких тонах. Далее работа строилась на подпевании эмоционально - насыщенным мелодиям, перерастающее в самостоятельное пение.

Музыкально - ритмические упражнения.

Двигательные упражнения помогали выполнять движения в пространстве, управлять своим телом, регулировать мышечный тонус.

Подбор музыкального материала был небольшим по объему: марши, русские народные мелодии, детские песенки. Упражнения с погремушками, игрушками (выполнять движения с предметом в соответствии с ритмами динамики музыки);

В ходе проведения музыкально - ритмических упражнений мы давали детям простую словесную инструкцию. Например, "иди", "беги", "дай", "покажи". В результате развивали глагольный и предметный словарь у детей с аутизмом. Важным условием проведения музыкально-ритмических упражнений стало чередование плавных, спокойных и энергичных движений. Это было необходимо для того, чтобы дети не переутомлялись.

Игра на музыкальных инструментах. В процессе занятий использовались следующие музыкальные инструменты: металлофон, бубен, барабан, трещетки, маракасы, наборы колокольчиков, треугольник, дудочка, тарелки, губная гармошка, гитара, синтезатор. Каждому ребенку необходимо было подобрать подходящий и доступный инструмент, так как дети из экспериментальной группы имели разное состояние двигательной сферы.

Прощание происходило в двух вариантах. Педагог распевал, например, "До - сви - да - ни -я, Та-ня" и при этом отстукивал ритм, ребенок пытался повторить. Или же, была проиграна какая-либо мелодия на музыкальном инструменте, а ребенок должен был ответить, сопровождая свой уход определенным движением или действием.

Основной принцип на данном этапе работы заключался во взаимосвязи музыки с речью и движением.

Дети пытались имитировать мелодический рисунок, появлялись вокализмы, затем новые звуки, лепетные слоги и слова. Содержание заключительного этапа коррекционной работы. Они объединялись в группы и вовлекались в деятельность. Причем, группы были сформированы по степени выраженности коммуникативной активности.

Детям предлагались музыкально - ритмические игры (игры - диалоги), в которых они должны были что - то произнести, спросить. Также мы взяли танец, игру на музыкальных инструментах и пение в ансамбле.

Эффективность предложенной нами программы музыкально-коррекционного воздействия, направленной на нормализацию коммуникативно - речевой деятельности у детей с ранним детским аутизмом, подтвердилась в ходе проведенных исследований;

Подводя итоги контрольного эксперимента, мы получили положительные результаты, то есть практически все запланированные формы и методы работы нашли свое применение и дали, безусловно, хорошие результаты. Музыкальная терапия при регулярном использовании позволяет добиться высокой коммуникативной активности детей с РДА.

Рассматривая точку зрения психологов, педагогов и социологов на понятия общения и коммуникативных способностей, мы пришли к выводу, о том, что умение общаться - важное качество для человека, в особенности для ребенка.

Изучение литературы по проблеме исследования показало, что дети, имеющие ранний детский аутизм, находятся на разных уровнях развития коммуникативной активности. В зависимости от уровня мы можем судить о социальной адаптации ребенка и дальнейшей перспективе развития.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, во-первых, педагогическая деятельность в данном направлении - обязательна, во-вторых, при учете специфических особенностей данных детей, можно организовать систему воздействия, которая значительно улучшит развитие не только коммуникативной сферы детей с РДА, но и психической и личностной сфер в целом.

*Список использованной литературы:*

1. Здоровьесбережение детей в образовательном учреждении : учебно-методическое пособие / Сост. И.А. Кувшинова, Е.Л. Агеева - Магнитогорск: МаГУ, 2007. 52 с.
2. Линькова М.В. Использование здоровьесберегающих технологий в музыкальной школе как эффективное средство снижения факторов риска и стрессовых воздействий на ребенка // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России / под ред. С.В.Петрова, И.А. Кувшиновой, Е.В.Исаевой, В.А.Чернобровкина и др. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 198 с. / С. 73-78.
3. Основы общей патологии человека (конспект лекций) / Кувшинова И. А. ; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Магнитогорский гос. ун-т". Магнитогорск, 2006. – 24 с.
4. Томиловская Ж.П., Линькова М.В. К вопросу реализации инклюзивного образования в детской школе искусств // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т.2. С.315.
5. Томиловская Ж.П., Линькова М.В. Реализация модели инклюзивного образования на базе детской школы искусств // 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 : МГТУ, 2018. С. 143-147.

*Маруга Г.В., (Maruga G.V.), студент,  
Кувшинова И.А., (Kuvshinova I.A.), к.п.н., доцент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

### **THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL DEFICIENCY OF SPEECH III LEVEL**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности речи детей дошкольного возраста с ОНР, результаты экспериментального исследования по формированию диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня, определены содержание методики и основных критериев, по которым должна происходить оценка результатов эксперимента.

**Annotation..** The article discusses the features of the speech of preschool children with ONR, the results of an experimental study on the formation of dialogical speech in preschool children with ONR level III, the content of the methodology and the main criteria by which the results of the experiment should be evaluated.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, формирование диалогической речи.

**Keywords:** dialogic speech, preschool children, general underdevelopment of speech, the formation of dialogical speech.

Речь человека - это важнейшая функция, которая позволяет жить ему в социуме. Она также является одним из основных и важных условий развития ребенка. разговорная или диалогическая речь - это необходимое условие и один из видов взаимодействия ребенка с ребенком, ребенка со взрослыми и даже на самых ранних этапах развития именно диалогическая речь является стимулом общения, потому как именно диалогической речью первоначально овладевает ребенок в дошкольном возрасте. Участвуя в диалоге, дети проявляют умения подавать уместные реплики, в зависимости от характера вопроса давать краткий или развернутый ответ. Способность ребенка вступать в диалог имеет огромное значение для развития личности, поэтому именно проблема формирования коммуникативно-речевой деятельности детей с нарушениями речи требует пристального внимания в настоящее время.

Дети с речевой патологией, в том числе с общим недоразвитием речи (далее ОНР), испытывают сложности в овладении речью. У этих детей на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Следовательно, дети с общим недоразвитием речи испытывают большие трудности в общении. Таким образом, одна из основных задач логопеда - найти пути к развитию у каждого ребенка умений и навыков речевого общения [4].

По мнению ряда ученых, таких как А.В. Запорожец, М.И. Лисина, общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом. Исходной, генетически самой ранней формой коммуникативной речи является диалог. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова и др. отмечают, что существует и обратная зависимость – недоразвитие речевых средств снижает уровень общения [1].

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

Анализируя речевые проявления детей с нормальной речью, ученые определили закономерности, последовательность и этапы становления слово образовательной системы языка в онтогенезе. в нашем исследовании мы опираемся на поэтапный подход и учитываем его особенности формирования диалогической речи согласно выделенным этапам.

Вопросами изучения особенностей формирования диалогической формы речи у детей дошкольного возраста с ОНР занимались такие исследователи, как: Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская. Ученые, изучавшие вербальное и невербальное развитие детей с ОНР, неоднократно указывали их трудности в овладении этим процессом (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) [2, 4].

Анализ специальной логопедической литературы показал, что большинство авторов, занимающихся проблемой формирования речи и в частности, диалогической речи, у детей с различными формами ее недоразвития, не ставили перед собой отдельных задач по изучению степени сформированности речи у исследуемых детей, ограничиваясь указанием на бедность словарного запаса (Р. И. Никифорова, Ю. С. Липкина, В. К. Зимичева и др.) на многочисленные ошибки при выполнении слово образовательных заданий: образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, возвратных и приставочных глаголов, притяжательных и т.д. (В. К. Зимичева, Л. Н. Ефименкова, А. С. Загородняя, Е. А. Никулина), на многочисленные замены слов в речи детей, свидетельствующие о неготовности к слово образовательным операциям (Г. В. Бабина, В. И. Балаева, С. А. Миронова и др.) [1, 2, 3].

Таким образом, сложности испытываемые детьми, не обеспечивают процесс общения, а значит и не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями. Также возникают препятствия в усвоении родного



языка, его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. Вследствие чего ребенку труднее усвоить навыки общения и сложнее происходит обучение в школе. При поступлении детей в школу способность к диалогу оказывает существенное влияние на способность выполнять письменные и устные задания, пересказать текст, ответить на поставленный вопрос, обосновать свою точку зрения [4].

Учитывая системный характер нарушений речевого развития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, можно предположить, что диалогическая речь будет эффективно сформирована, если процесс её формирования построить на основе индивидуального и поэтапного подхода с использованием приёмов педагогического воздействия.

На основании сказанного было проведено экспериментальное исследование особенностей диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня, формирование данного вида речи.

При организации экспериментального исследования, прежде всего, ставилась задача определения содержания методики и основных критериев, по которым должна происходить оценка результатов.

Для участия в настоящем исследовании были выбраны дошкольники в возрасте 5-6 лет, страдающие общим недоразвитием речи III уровня, неотягощенным интеллектуальной недостаточностью.

Для настоящего исследования были сформулированы задания на основе методики И.С. Назаметдиновой.

В ходе исследования диалогической речи выявлялись следующие параметры:

- 1) умение задавать вопросы;
- 2) умение отвечать на вопросы;
- 3) умение вступать во взаимодействие.

В процессе исследования мы выявили, что в диалоге чаще всего звучали прямые ответы и, реже всего, на заданный вопрос может быть получен неадекватный ответ. Хотя, следует отметить, что соотношение реагирующих компонентов в акте коммуникации у детей не одинаково. У респондентов, представляющих более высокие ступени овладения речью или уровни развития диалогической речи, имеются расхождения по наличию прямых и косвенных ответов в акте коммуникации.

На основании сказанного и анализа результатов исследования мы сделали предположение о том, что диалог имеет большое значение для развития детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, а его формирование у них является важной коррекционной задачей.

Таким образом, можно предположить, что диалогическая речь будет эффективно сформирована, если процесс её формирования построить на основе индивидуального и поэтапного подхода с использованием приёмов педагогического воздействия.

Работа логопеда по развитию навыков диалогической речи должна проводиться во взаимодействии с психологом, проводящим работу по развитию эмоционально-волевой сферы ребенка.

Так происходит реализация индивидуального подхода к детям при формировании диалогической речи.

Малогрупповой метод проведения занятий позволял осуществить индивидуальный подход к детям с учетом речевых и психологических особенностей, а также выявить наиболее выраженные затруднения в составлении связных высказываний. В процессе коррекционно-логопедической работы в рамках эксперимента мы осуществляли тесную взаимосвязь в работе логопеда, воспитателя и родителей. Воспитатели проводили подготовительную работу к некоторым занятиям логопеда. Ряд занятий по обучению рассказыванию проводился педагогом под руководством логопеда. Логопедом давались рекомендации по организации занятий, использованию речевых заданий и упражнений,

словарного материала. Перед родителями также ставились определенные задачи для выполнения в домашних условиях.

Нами был подготовлен цикл мероприятий, направленных на формирование диалогической речи детей с ОНР III уровня. В период с октября 2018 г. по апрель 2019 г. Например течение одной недели, мы вместе с детьми готовились к театральной пятнице: разучивали роли, готовили костюмы, декорации. Театральная пятница проводилась в виде мероприятия в течении 30 – 40 минут. Данная работа проводилась фронтально, подгруппами и индивидуально как на занятиях, так и в свободное время.

мы выделили 2 основных этапа коррекционной работы по формированию диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (рис.1)



Рисунок 1 – Этапы и задачи формирования диалогической речи

Мало-групповой метод проведения занятий позволял осуществить индивидуальный подход к детям с учетом речевых и психологических особенностей, а также выявить наиболее выраженные затруднения в составлении связных высказываний. Коррекционное обучение предусматривало тесную взаимосвязь в работе логопеда, воспитателя и родителей. Воспитателем проводилась подготовительная работа к некоторым занятиям логопеда. Ряд занятий по обучению рассказыванию проводился педагогом под руководством логопеда. Логопедом давались рекомендации по организации занятий, использованию речевых заданий и упражнений, словарного материала.

Нами был сформирован цикл мероприятий, направленных на развитие диалогической речи детей с ОНР III уровня. В период с октября 2018 г. по апрель 2019 г. Мы совместно с логопедом детского сада составили перспективный план (приложение А) согласовали с программой обучения и в течение данного времени логопед следовал этому плану. Например, в течение одной недели мы вместе с детьми готовились к театральной пятнице: разучивали роли, готовили костюмы, декорации. Театральная пятница проводилась в виде мероприятия длительностью 30 – 40 минут. Данная работа проводилась фронтально, подгруппами и индивидуально как на занятиях, так и в свободное время.

Результаты данного обследования показали, что улучшились показатели, как речевой деятельности, так и речевого поведения (в диалоге) (табл.1).

Таблица 1 – Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Дети	Методики исследования.					Итоги	Всего
	Методика №1	Методика №2а	Методика №2б	Методика №3	Методика №4		
1. С.А.	8б	5б	4б	3б	2б	Средний	22б
2. Е.Е.	5б	3б	2б	2б	2б	Средний	14б
3. Б.А.	9б	4б	5б	2б	3б	Высокий	23б
4. Т.Н.	5б	3б	2б	2б	2б	Средний	14б
5. А.М.	9б	5б	5б	3б	3б	Высокий	25б
6. И.Н.	5б	2б	3б	2б	2б	Средний	14б
7. Ф.И.	4б	2б	2б	1б	2б	Низкий	11б
8. Т.А.	6б	3б	2б	2б	2б	Средний	15б
9. И.В.	9б	4б	3б	3б	2б	Средний	21б
10. Ж.О.	8б	4б	4б	2б	2б	Средний	20б
11. М.В.	9б	4б	5б	3б	3б	Высокий	24б
12. Т.Д.	5б	3б	2б	2б	2б	Средний	14б

Результаты данного обследования показали, что в экспериментальной группе улучшились показатели как речевой деятельности, так и речевого поведения (в диалоге).

По итогам проведенного обучения мы получили следующие результаты: улучшилась тематичность, изменился и характер диалога (преобладает реконструктивный), диалоги стали интонационно окрашенными, используемые речевые высказывания стали более сложными, стало меньше повторов и грамматических ошибок; детям стало проще вступать в беседу, вести ее и завершать; дети стали более активны в диалоге, заинтересованы.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что у детей отмечается заметная положительная динамика развития навыков диалогического высказывания, умения вступать в контакт с людьми.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты дают основание считать, что выдвинутые положения подтверждены, а гипотеза доказана. Задачи исследования решены полностью, цель достигнута.

*Список использованной литературы:*

1. Кувшинова И.А. Мицан Е.Л. Компетентный подход к вопросу подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т.2. С. 320.
2. 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).
3. Томиловская Ж.П., Линькова М.В. Реализация модели инклюзивного образования на базе детской школы искусств // 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 : МГТУ, 2018. С. 143-147.
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).

## ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПОНЯТИЯ: «НОРМА» И «ПАТОЛОГИЯ»

### PHILOSOPHICAL LOOK AT THE CONCEPT OF "NORM" AND "PATHOLOGY»

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема определения таких понятий как: «норма» и «патология». Сравнивается медицинский взгляд и философское толкование этих терминов. Сделан вывод, какого же человека мы можем считать «нормальным», а что можно отнести к патологии.

**Abstrac.** In this article definitions of such concepts as "norm" and "pathology" are considered. The medical view and philosophical interpretation of these concepts are compared, the conclusion is drawn: what kind of person we can consider "normal", and what can be attributed to pathology.

**Ключевые слова:** норма, патология, нормальный человек, философия, физиология.

**Keywords:** norm, pathology, normal person, philosophy, physiology.

В древние времена, на протяжении долгих лет создавался культ здорового тела и дети, имеющие ярко выраженные отклонения в развитии, уничтожались. Новорожденных осматривали старейшины и детей, родившихся с недостатками, сбрасывали в пропасть. В Риме убивали уродливых и топили хилых детей. В средние века, в Европе людей с психическими расстройствами, объявляли «одержимыми дьяволом» и уничтожали на кострах или бросали в тюрьмы, подвергая пыткам. С начала Эпохи Возрождения зарождается гуманистическая направленность в области медицины. Врачи посещают и наблюдают за душевнобольными. Со временем, в результате социально-политических изменений произошла резкая перемена ценностных ориентаций [4]. В это время были пересмотрены права ребёнка и права инвалидов, началось овладение философией признания, неделимости людей на «полноценных» и «неполноценных», признание целостного общества, состоящего из разных людей с различными способностями и возможностями.

В настоящее время, в мире, когда идёт активная работа по вопросу нормализации, термины «норма» и «патология» особенно требуют не только медицинского, но и философского толкования. Тема определения этих понятий является одной из самых «болезненных» и «злободневных» в современной науке, она много веков вызывает интерес и обсуждения у врачей и философов [5]. Для того, чтобы разобраться в данном вопросе и решить сложившуюся проблему, нужно определиться: «Что же мы можем отнести к «норме», а что к «патологии» и какого человека можно назвать «нормальным?»»

Для начала рассмотрим определения понятий «норма» и «патология» в словарях В.И. Даля и Д.Н. Ушакова.

В толковом словаре В.И. Даля, «норма» - (множественного числа нет), от латинского - общее правило, которому должны следовать во всех подобных случаях и аналогичных ситуациях; образец или пример для подражания. Обычное, нормальное состояние, законное, правильное, не выходящее из порядка, не впадающее ни в какую крайность. Нормальный вес, мера, принятые за общее где-либо правило и служащие основанием; единица веса и меры [2].

Патология же, это – врачебная наука о болезнях, свойстве, причинах и признаках их [2].

По Д.Н. Ушакову, патология, патологии, (от греческого Pathos – болезнь и logos – учение). 1. Наука о болезненных процессах в организме, исследующая все отклоняющиеся от нормы процессы и явления. 2. Болезненное отклонение от нормы, уродливая ненормальность [6].

Норма – это 1. Узаконенное установление. Обычный, признанный обязательным порядок, состояние. 2. Установленная мера, размер чего-либо [6].

Из вышеуказанных определений можно сделать вывод, что «норма» - это эталон, образец.

Данные термины все чаще и чаще становятся предметом рассуждений и вызывают много споров в разных областях нашей жизни, поскольку затрагивают важные вопросы изучения личности. Рассматривая их, специалисты затрагивают свойственные им уровень профессиональной компетенции, касающиеся взглядов на нормальное и анормальное развитие, обучение, воспитание и социальное сопровождение. И при сравнении их взглядов по этому поводу наблюдается очень много противоречий [5].

Вся наша жизнь состоит из шаблонов и всем известных правил поведения: ребёнок рождается, в 6 месяцев начинает сидеть, в год – ходить, затем он идёт в детский сад, в школу, после школы получает профессию, мы знаем, сколько раз в день человек должен принимать пищу, сколько часов спать и прочее. Эти шаблоны знают все, но подстраиваются под них по мере своих способностей и возможностей. И даже при этом понятие «идеальный человек» остаётся относительным. Человека идеального, подходящего под все шаблоны и придерживающегося всем правилам в природе не существует. Если он кажется идеальным в одних условиях, то при смене условий и обстоятельств это может быть далеко не так. Поэтому однозначно ответить на вопрос: «Что обозначает нормальность?», мы не можем. В Дании преподаватель медицинской философии Орхусского университета Джонатан Шолл говорил о том, что медицине уже пора переключиться с единых стандартов на индивидуальные рекомендации [3]. Иными словами – учитывать индивидуальные особенности каждого индивида. И с ним нельзя не согласиться. Для одного человека, учитывая его индивидуальные особенности «нормой» будет стоять одна планка, а для другого совершенно другая. Все мы разные как физически, так и психически и что для одного будет в порядке вещей, обыденностью, то для другого непреодолимой вершиной. Невозможно всех судить по одним показателям – для каждого «норма» будет своя, индивидуальная и зависимая от многих факторов.

Итак, если в медицине любое отклонение от нормы является патологией, то это противоречит философской точке зрения. Каждый человек на протяжении всей своей жизни болеет. Будь то простуда, вирусные инфекции, травмы и так далее. Эти заболевания не остаются с нами навечно, иначе говоря, считаются временными, непостоянными. Назвать такого человека «нормой» - ошибочно, но и «патология» является не совсем подходящим словом. Русский и советский учёный, физиолог И.П. Павлов (1849-1936) отмечал, что во время болезни могут иметь место и своеобразный союз физиологических и патологических функций, где патологическое, - это в некоторой степени измененное физиологическое [8]. Следовательно, существует такое, как бы пограничное, промежуточное состояние между нормальностью и патологией. Например, у любого из нас может быть аллергическая реакция на что-либо, это отклонение, но если мы уберём аллерген из жизни такого человека, то он вполне может существовать как нормальный и абсолютно здоровый. Другими словами, мы можем назвать его «нормальным», но при определённых обстоятельствах – «относительно нормальный». И индивид должен обеспечить себе ту среду, в которой он сможет существовать как «нормальный человек» (стремиться к совершенству, к эталону), обеспечить себе комфортные условия для жизнедеятельности. По мнению биолога, лауреата Нобелевской премии в области физиологии и медицины И.И. Мечникова, «Человек должен будет изменить свою собственную природу для того, чтобы сделать её гармоничнее». Но известные российские медики (М.Я. Мудров, С.П. Боткин, А.А. Богомолец и другие) предположили, что патологический процесс на различных стадиях своего развития не стоит рассматривать как односторонне подверженный характеру внешних сил. Они наблюдали за самим состоянием организма, особенностями функционально-физиологических взаимосвязей тканей, органов и систем организма. Усугубление болезни в существенной мере определяется внутренней картиной организма. Любое положение внешней среды при наличии предрасположенности к заболеванию может стать патогенным и, наоборот, при отсутствии таковых, потенциальный патогенный фактор может оказаться почти или

полностью безвредным [7]. А также нельзя забывать и тот факт, что любой человек постоянно меняется и сам. Каждый день, каждую минуту человек подвержен как внешнему влиянию, так и внутреннему воздействию: мы растём, стареем, подвергаемся различным внешним факторам, влияющим на наше физиологическое и психическое здоровье. Если сегодня кого-либо мы назовём «нормальным», то завтра всё может измениться в виду каких-то причин. Нет ничего постоянного. И при обсуждении данной проблемы, это, несомненно, необходимо учитывать.

Тогда что же такое «патология»? Исходя из определения в словаре, это любое отклонение от нормы, идеала.

Предмет болезни является центральным не только в медицине, но в других областях науки. Он долгое время волнует многих ученых и философов. По данному вопросу, оказалось очень интересным утверждение А. Бергсона (1859-1941) - французского философа-интуитивиста, который заявлял, что болезнь так же нормальна, как и здоровье. Например, инфекционные заболевания нужны для полноценного «созревания» системы иммунитета, которая нужна не только для борьбы с инфекцией, но и противоопухолевой защиты. Недаром все успехи медицины в борьбе с инфекциями сопутствуют увеличению количества онкологических заболеваний. С другой стороны, «избавляя» человека от глистов (миллионы лет с ними люди жили), медицина тем самым обрекает человека на метаболические расстройства [1].

Однако, если полагать, что быть здоровым и болеть – это нормально, то можно прийти к мысли, что при возникновении «временного» заболевания ничего делать и не нужно, во-первых, потому, что – это нормально, а, во-вторых, лечение одного может повлечь за собой болезнь чего-то другого. Но такой вывод сделать мы не можем, так как понимаем, что любая болезнь - это нарушение и с этим нужно как то бороться. Из этого следует, что «патология» тоже может быть временной или возникающей при определённых обстоятельствах и понятие «патология» будет неоднозначным. О постоянной патологии мы можем говорить только при неизлечимых болезнях или уродствах.

Таким образом, о понятиях «норма» и «патология» можно спорить бесконечно, но все доводы и рассуждения сводятся к тому, что оба эти понятия остаются относительными. И все шаблоны – это «примерные» идеалы, на которые всем нужно равняться. При определении «нормы» или «патологии» следует рассматривать индивидуальные особенности. А как токового «идеала» в природе не существует. Как говорил в своей повести «Маленький принц» Антуан де Сент-Экзюпери: «Нет в мире совершенства!».

#### *Список использованной литературы:*

1. Бергсон А. Два источника морали и религии [Электронный ресурс]/А. Бергсон; пер. с фр., послесловие, примечания А.Б. Гофмана. – Москва: Книжный дом – Университет, 2010. – Режим доступа: <https://ru.bookmate.com/login>, свободный.
2. Даль В.И. Толковый словарь [Электронный ресурс]/В. Даль. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/dal/Norma-19887/>, свободный.
3. Донская К. Человек усреднённый: почему норма – это главная патологии/ К. Донская // Большие идеи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/15771-chelovek-usrednennyu-pochemu-norma--eto-glavnaya-patologiya>, свободный.
4. Кувшинова И. А. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – 92 с.
5. Основы общей патологии человека(конспект лекций) / Кувшинова И. А. ; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО "Магнитогорский гос. ун-т". Магнитогорск, 2006. – 24 с.

6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь [Электронный ресурс]/Д. Ушаков. – Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/922182>, свободный.
7. Хрусталёв Ю.М. Философия науки и медицины: учебник [Электронный ресурс]/Ю.М. Хрусталёв, 2009. - Режим доступа: [http://vmede.org/sait/?page=21&id=Filosofija\\_u4\\_xrustalev\\_2009&menu=Filosofija\\_u4\\_xrustalev\\_2009](http://vmede.org/sait/?page=21&id=Filosofija_u4_xrustalev_2009&menu=Filosofija_u4_xrustalev_2009), свободный.

*Мицан Е.Л., (Mitsan E.L.), к.п.н., доцент,  
Газизова М.С., (Gasisova M.S.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА**

### **THE USE OF ROBOTICS WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM SYNDROME**

**Аннотация.** Авторы данной статьи размышляют над проблемой включения робототехники в процесс социализации детей с синдромом раннего детского аутизма. Авторы, исходя из изученного материала, выделяются те модели роботов, которые больше похожи на человека и обладают теми функциями, чтобы расположить к себе ребенка с РАС и способствовать развитию и обучению данного ребенка.

**Annotation.** The authors of this article reflect on the problem of including robotics in the process of socialization of children with early childhood autism. The authors, on the basis of the material studied, distinguish those models of robots that are more similar to humans and have the functions to endear a child with ASD and promote the development and training of this child.

**Ключевые слова:** синдром раннего детского аутизма, робототехника, РАС, искаженное психическое развитие.

**Keywords:** early childhood autism syndrome, robotics, ASD, distorted mental development.

На данный момент на территории Российской Федерации динамично развивается система помощи детям, подросткам и юношам с синдромом раннего детского аутизма (РАС). Необходимость формирования такой системы у педагогов и родителей не вызывает сомнений, так как она обусловлена высокой частотой данной патологии развития. Как показывает динамика, на сегодняшний день распространенность данной особенности колеблется от 4 до 26 случаев на 10000 населения детей. По статистике аутизм чаще встречается у мальчиков, а не у девочек, на данный момент в соответствии 4:1. Аутизм представляет собой психического нарушение развития, которые характеризуются многообразием проявлений. Данная особенность характеризуется выраженным дефицитом общения с социумом и взаимодействия с ним, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями [4].

Искаженное психическое развитие – это тип дизонтогенеза, при котором мы можем наблюдать сложные сочетания общего психологического недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, которые приводят к ряду качественных новых патологических образований. Одним из клинических вариантов данного дизонтогенеза является ранний детский аутизм [2]. В наше время специалисты не считают аутизм единой патологией. Считается, что в настоящее время существуют следующие формы аутизма:

- 1) ранний детский аутизм;

- 2) расстройства аутистического спектра;
- 3) подвиды аутизма с гетерогенной природой заболевания.

В данной статье мы будем рассматривать одну из форм, а именно ранний детский аутизм (РДА). Основными признаками данного расстройства, включая все его клинические варианты, являются:

- 1) недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими;
- 2) оградённость от внешнего мира;
- 3) слабость эмоционального реагирования по отношению к близким, вплоть до аффективной блокады;
- 4) неспособность дифференцировки людей и неодушевленных предметов;
- 5) недостаточная реакция на зрительно – слуховые раздражители, что заставляет многих родителей обращаться к специалистам следующего профиля, это сурдологи и офтальмологи;
- 6) нарушение эмоционально-волевой сферы у детей с синдромом раннего детского аутизма, которое ведет к сложностям обучения, и коррекция данной сферы становится целью коррекционной помощи.

Так же у таких детей часто наблюдается постоянство в действиях, приверженность к сохранению неизменности окружающего. Наличие неophobia у таких детей говорит о непереносимости смены жительства, смены мебели, одежды, обуви. У детей с синдромом раннего детского аутизма наблюдаются различные интеллектуальные нарушения, чаще это умственная отсталость, разнообразные речевые нарушения. Существуют определенные методы и приемы выявления детей с искаженным психическим развитием [2], которые помогают точнее определить проблемы ребенка.

При разработке программы и методов взаимодействия с такими детьми важно ставить следующие задачи:

- преодолевать негативизм при общении и установки контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- важно учитывать сенсорный и эмоциональный дискомфорт таких детей;
- повышение активности ребенка в процессе общения с окружающими его взрослыми и детьми;
- организовать характерное целенаправленное поведение в преодолении трудностей;
- создание благоприятной обстановки в семье для наиболее успешной адаптации ребенка [3].

Педагогу осуществляющему коррекционные занятия важно учитывать все выше перечисленные особенности, так как дети с РАД нуждаются в большем внимании, в большем обучении, но при все при этом такой тип детей практически не выходит на контакт, они не имеют постоянной связи с окружающим миром, и даже родные люди не имеют для них особой значимости, так как дети с данной особенностью могут рассматривать их как предмет, а не как объект взаимодействия.

На данный момент в мире есть уникальная разработка для обучения и взаимодействия с такими детьми, эта разработка носит название Робототехника. Робототехника зародилась еще в древности, первые из них появились в Древнем Египте, Вавилоне и Китае 3 в до н.э. В средние века особой популярностью пользовались различные автоматы и часы с механизмом движущимися фигурками людей, животных и т.д. В конце 19 начало 20 века уже появились первые человекоподобные машины, из них самые популярные были:

- Альфа – человекоподобный автомат, который по голосовым командам садился и вставал, разработка английского изобретателя Г.Мейя 1928г.
- Сабор, автоматы, которые управлялись по радио и могли говорить, ходить, выполнять разные манипуляции.

Конечно, на тот момент роботы не использовались в обучение, так как разработки тех времен не давали гарантии на качественную сборку механизмов. На данный момент кибернетика шагнула очень далеко, и не только механизм и сборка даёт гарантии качества,



но и внешний вид самих роботов не вызывает у детей чувства тревоги и страха. Как показала статистика, при использовании традиционных методов взаимодействия с детьми с РАД, и методов робототехники, вторая методика имеет наибольший успех, так как детям с подобным отклонением выходить на контакт с роботом легче, чем взаимодействовать напрямую с педагогом.

Необходимость изменения в ДОУ организацию образовательного процесса диктуется требованиями ФГОС, необходимость внедрения в процесс обучения продуктивных видов деятельности, таких как конструирование и образовательная робототехника. Важно отметить, что в процессе коррекции используется именно образовательная робототехника. Так как коррекционная работа требует более тщательного подбора методов психологической работы с детьми. Процесс обучения с такими детьми очень труден, так как ребенок быстро утомляется, и как было отмечено ранее практически не выходит на контакт. Робототехника позволяет дольше сохранить работоспособность ребенка и удерживать непосредственный контакт для обучения.

Робототехнику начинают с простых занятий обычного конструирования «Простые механизмы», далее ребенка постепенно вводят в контакт с самим роботом, на данный момент в ходе экспериментальной базы были выделены следующие виды роботов, которые оказывают положительное воздействие. Рассмотрим некоторые виды данных роботов: Нао, небольшой робот гуманоид, который может сделать намного больше, чем просто танцевать и выглядеть симпатичным. Французская компания выделила успех Нао в классе, после чего была запущена программа AutismSolutionsforKids [1]. Задачами данного робота помощника являются образовательные приложения, которые основываются на различных поведенческих подходах и моделях. Например, Нао может пригласить воспитаника и ждать со ответствующего ответа, после получения данного ответа, ребенок получает вознаграждение. Педагог может выбирать и персонализировать задачи на основе индивидуальных целей, мотивов, так же внутренних состояний личности.

Вторая разработка - Мило (человекоподобный робот, направлен на развитие у детей с аутизмом социальных взаимодействий), так как дети испытывают трудности с взаимодействием с окружающим миром. Когда детям с аутизмом удобно и комфортно, они лучше способны учиться. Недавние исследования выявили, что дети, обучающиеся с терапевтом во взаимодействие с Мило, занимаются в 70–80% лучше, чем при использовании традиционных подходов. Мило использует специальную программу разработанную для детей с аутизмом, Robot4Autism, Майло учит детей начального и среднего возраста, способствует пониманию и смыслу эмоций и выражений демонстрируя со ответствующее социальное поведение и ответы. Мило говорит на 20% медленнее обычного человека, так как ребенок с аутизмом не способен в полном объеме воспринимать темп и ритм обычного человека, так же робот имеет ограниченный диапазон выражений мимики и менее склонен выражать эмоции, потому что дети данного вида скупы на эмоции и иногда излишки в них могут вызвать у ребенка отрицательную реакцию.

Родители также принимают активное участие в процессе обучения и воспитания, следующая разработка была создана совместно с родителями, опекунами, терапевтами. Робот Лека был показан в начале 2017 года, он включает в себя 7 образовательных программ, части из которых направлена на преодоление эмоционального барьера. Лека также можно настроить индивидуально, учитывая уровень подготовки ребенка и его личностных особенностей.

Проанализировав и изучив материал по проблеме использования робототехники при работе с детьми с синдромом раннего детского аутизма, мы пришли к следующим выводам:

- 1) данный вид деятельности снимает у детей эмоциональное напряжение;
- 2) оказывает существенное влияние на развитие познавательной и речевой деятельности;
- 3) понимание причинно – следственных связей;
- 4) побуждает детей к самостоятельному поиску причин, способов их решения;

- 5) проявление интереса к процессу обучения;
- 6) положительно влияет на развитие коммуникативных навыков, что имеет особую значимость при коррекционной работе с данными детьми.

В результате проведенных исследований, мы выявили, что наиболее комфортными для работы с детьми с синдромом аутистического спектра является:

- робот Нао, небольшой робот гуманоид, который может сделать намного больше, чем просто танцевать и выглядеть симпатичным;
- робот Мило, человекоподобный робот, направлен на развитие у детей с аутизмом социальных взаимодействий;
- робот Лека, который включает в себя 7 образовательных программ, части из которых направлена на преодоление эмоционального барьера.

Также существует множество других роботов, которые так или иначе похоже на перечисленные выше, но, по сути, работа с ними направлена на снятие барьеров, обучению взаимодействия и социализации детей с синдромом аутистического спектра, создание наиболее благоприятных условий для их развития, обучения и воспитания.

Робототехника дает возможность не только педагогам, но и самим детям благодаря благоприятному воздействию на весь процесс обучения и воспитания. У детей появляется шанс и надежда на будущее обучение и познание окружающего мира и ощущения себя в этом мире.

*Список использованной литературы:*

1. Adebaran Robotics/ Франция. Париж. 2005.
2. Мицан Е.Л., Аболмасова Л.С. Методы и приемы выявления детей с искаженным психическим развитием // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 368.
3. Мицан Е.Л., Аболмасова Л.С. Создание оптимальной коррекционно-развивающей среды для детей с расстройством аутистического спектра в домашних условиях// Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2017. Т. 2. С. 210-212.
4. Мицан Е.Л., Сударева М.В. Психологические особенности детей с расстройством аутистического спектра // В сборнике: Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. Под редакцией С.В. Петрова. 2017. С. 139-141.

*Мицан Е.Л., (Mitsan E.L.), к.п.н., доцент,  
Переверина В.В., (Pereverina V.V.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ В КОРРЕКЦИОННО - ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ**

### **USING MULTIMEDIA TOOLS IN CORRECTION-LOGOPEDIC WORK**

**Аннотация.** В статье авторами рассматривается вопрос использования игровых мультимедийных пособий в коррекционно-логопедической деятельности. Активная информатизация всех сфер в нашей жизни откладывает отпечаток и на образовательной деятельности. В качестве примера в статье приведено мультимедийное пособие, разработанное для использования в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

**Abstract.**In the article the authors consider the use of gaming multimedia manuals in the correction and speech therapy activities. Active informatization of all spheres in our life also leaves a mark on educational activities. As an example, the article presents a multimedia manual developed for use in correctional and speech therapy work with children of preschool age.

**Ключевые слова:** грамматический строй речи, информационные технологии, мультимедийное логопедическое пособие, коррекционно-логопедическая работа, дети дошкольного возраста.

**Keywords:** grammatical structure of speech, information technologies, multimedia speech therapy manual, correctional speech therapy work, children of preschool age.

Использование обучающих компьютерных игр и пособий является актуальным вопросом в системе образования. Изменения в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте повышает статус данных технологий и поднимает качество обучения на новый уровень.

Включение игровых компьютерных методик в процесс обучения делает его более близким и понятным дошкольникам. С раннего возраста дети без труда осваивают игровые методики на различных гаджетах. Данный вид взаимодействия с информацией становится для них естественным и интересным. Интересная игра длительное время не может наскучить, и ребенок выполняет действия множество раз, пока не достигает цели (проходит очередной уровень в игре или побеждает виртуального партнера). Поэтому вопрос включения игровых методик, в частности мультимедийных пособий, в коррекционно-логопедической работе продолжает оставаться актуальной.

Использование данных пособий помогает дошкольнику, нуждающемуся в коррекционном обучении, в интересной, занимательной и увлекательной форме усвоить материал быстрее и качественнее, а логопеду позволяет максимально воплотить в занятия принцип наглядности [3].

Наглядность – это главный аргумент использования мультимедийных логопедических пособий. Она дает возможность, тщательно подготовленную информацию подать в привлекательном, доступном для восприятия дошкольника виде.

Далее рассмотрим существенные преимущества использование мультимедийных образовательных пособий в обучении дошкольников перед традиционными занятиями:

Появляются более широкие возможности для предъявления учебного материала;

Повышается интерес дошкольников к занятиям, увеличивается вовлекаемость их в учебно-воспитательный процесс, что позволяет донести до ребенка больше информации, повысить учебную мотивацию;

Возможность при помощи подбора необходимого цвета, звука, спецэффекта создать более реалистичное изображение, как статичное, так и в движении.

При использовании любого образовательного метода необходимо соотносить его с требованиями ФГОС, в частности ФГОС дошкольного образования. Можно говорить о том, что применение ИКТ полностью их учитывает и позволяет:

обеспечить подачу учебной информации в игровой увлекательной форме, с учетом того, что основной вид развивающей деятельности дошкольника – это игра;

привлекать и удерживать внимание ребенка правильно подобранными звуком, цветом, мультипликацией, необходимой частотой смены картинок;

донести нужную информацию в доступной форме с использованием ярких, детальных образов, так как преобладающим видом мышления у детей дошкольного возраста является наглядно-образное;

поддерживать у дошкольника интерес и побуждать к исследовательской деятельности;

по мере освоения материала и успешного выполнения дошкольником задания, вознаграждать его, используя технические возможности программы.

Включая мультимедийные пособия в коррекционно-образовательный процесс, важно обратить внимание на отбор материала, используя разнообразные комбинации анимации,

музыки и сложности заданий, тем самым изменяя содержание воспитательно-образовательного процесса, при этом учитывая интересы и потребности развития самих дошкольников [2].

Существует несколько требований, которые предъявляются к развивающим программам для детей дошкольного возраста:

пособие (коррекционная программа – игра) должна быть разработана в соответствии с возрастом ребенка и иметь высокое качество, хороший технический потенциал;

любое образовательное пособие должно предполагать возможность дошкольника заниматься самостоятельно или с помощью родителей, без участия педагога;

при использовании образовательно-воспитательной программы дошкольник должен иметь возможность овладения широким кругом знаний и умений;

мультимедийное пособие должно быть увлекательным и занимательным, а также стимулировать и укреплять исследовательскую направленность.

При использовании интерактивных средств обучения и коррекции, появляются новые возможности для повышения эффективности логопедических занятий с дошкольниками, как со специалистом, так и самостоятельно. Формируется положительный эмоциональный настрой на занятия, создаются благоприятные условия для укрепления учебной мотивации, так как занятия, в общепринятом понимании, перестают быть скучными, рутинными для ребенка. В обучении детей, страдающих речевыми нарушениями, применение мультимедийных методик позволяет привлечь дошкольника к активной позиции в овладении новыми навыками и при коррекции дефектов. Обучение становится более осознанным, строится на интересе. Одновременное воздействие на несколько наиболее значимых для восприятия анализаторов (зрительные и слуховые) при помощи звуковых и видео эффектов, визуализации текста позволяет возникший интерес к занятиям удерживать, а значит, и способствовать закреплению желания заниматься. Когда процесс обучения не вызывает негатива, то и результативность значительно повышается.

Хочется отметить, что важным условием эффективности применения мультимедийных средств во время занятий, является их грамотное сочетание с традиционными методами обучения и коррекции. Практический опыт проведения подобных развивающих и коррекционных занятий с дошкольниками показывает повышение уровня когнитивных способностей дошкольников [2].

При проведении образовательной деятельности с использованием информационных технологий, необходимо заботиться о здоровье дошкольника. С этой целью обязательным условием будет соблюдение санитарно-гигиенических норм, основные из которых мы перечислим ниже. Это, во-первых, максимально четкое изображение; во-вторых, для дошкольников ограничить время (для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6-7 лет – 15 минут) и количество занятий в течение дня (не более одного) и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности (вторник, среда и четверг), и, в-третьих, систематически включать гимнастику для глаз после каждого занятия на компьютере. Также есть ограничения по работе с компьютером для дошкольников, имеющих хроническую патологию, часто болеющих (более 4 раз в год), после перенесенных заболеваний в течение 2 недель продолжительность непосредственно образовательной деятельности с использованием компьютера должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет – до 10 мин [4].

Таким образом, использование игровых мультимедийных пособий в логопедической работе оправдано, но при их использовании необходимо помнить о гигиенических нормах и требованиях.

Разработанное игровое мультимедийное пособие в своей основе опирается на методику Лалаевой Р.И. и Серебряковой Н.В. [1], как общепризнанную в сфере формирования и развития грамматического строя речи детей с отклонениями в речевом развитии. Данное пособие позволяет предъявлять информацию на экране монитора в игровой форме, что является естественным для дошкольников и соответствует его основным потребностям

(потребность в игре, как основным средством познания окружающего мира). Через игру можно образно, ярко, в доступной дошкольникам форме преподнести новый материал, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста; привлечь их внимание необычным звуком, разно образными движениями, качественной мультипликацией. С помощью игровой ситуации можно достичь ситуации успеха у ребенка, поощряя на выполнение более сложной задачи, тем самым поднимая его уровень обученности. Испытывая ситуацию успеха, можно мотивировать у дошкольника развитие познавательной активности, развивая исследовательское мышление и поведение. Все вышеперечисленное способствует тому, чтобы разно образить работу над формированием грамматических категорий, можно включить в занятия мультимедийные логопедические пособия.

Коррекционно-образовательный процесс, как и вся педагогическая деятельность, не могут ни брать на вооружение достижения научно-технического прогресса. Компьютер стал неотъемлемой частью повседневной жизни, и вполне закономерно включение современных информационных возможностей для общего и речевого развития дошкольника, а также коррекции у него речевых расстройств. Это позволяет перевести обычные занятия на высокий и качественный уровень. Соединив базовые профессиональные знания с компьютерными мультимедийными приемами, можно повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса.

Для успешного формирования грамматических категорий нами было разработано мультимедийное логопедическое пособие.

Цели использования мультимедийного дидактического пособия:

оптимизация коррекционного процесса, для осуществления качественной индивидуализации обучения детей по формированию грамматического строя речи.

Стимуляция у дошкольника учебной мотивации, повышение интереса к логопедическим занятиям.

Исходя из поставленных целей решаются следующие задачи:

Образовательные:

Формирование навыков слово образования, словоизменения;

Формирование навыков составления фраз и предложений;

Развивающие:

развивать и гармонизировать большинство видов восприятия (зрительное, слуховое, тактильное), моторную сферу и процесс внимания;

развивать различные виды мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное, элементы словесно-логического);

развивать коммуникативные навыки.

Воспитательные:

воспитывать умение взаимодействовать с окружающими (взрослыми, ровесниками) на занятиях и во время игр;

воспитывать самостоятельность и самоконтроль;

воспитывать любознательность, доводить начатое до конца, инициативность.

Мультимедийное пособие представляет собой логопедическую игру, которая была разработана с использованием MicrosoftOfficePowerPoint. Игра состоит из слайдов, которые демонстрируются на мониторе компьютера или на общем экране. Игру можно анимировать, включать музыкальное сопровождение, что делает ее понятной и интересной, используя ее на компьютере можно разно образить свою работу, сделать её более плодотворной как для дошкольника, так и для логопеда.

Мультимедийное дидактическое пособие разработано для формирования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, посещающих подготовительную группу на основе книги Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)». Играя и помогая сказочным героям выполнять задания, дети не закидываются на упражнениях, занятия проходят увлекательно, что вносит разнообразие в обучение и способствует лучшему запоминанию изучаемого материала.

Для того чтобы начать работу с пособием необходимо открыть файл с мультимедийной дидактической игрой. На первом слайде будет название логопедической игры. На втором слайде, чтобы повысить интерес дошкольников, присутствует мультипликационный герой, который приветствует детей и предлагает помочь выполнить какие-либо задания. На третьем слайде герой предлагает выбрать направление, в котором будет вестись работа, а в нижнем правом углу кнопка «Награды», которая связана гиперссылкой со слайдом, который необходим. При выборе направления гиперссылка перемещает на слайд с играми по этому направлению. В каждом направлении по 5 игр. После выбора нужной игры, логопед нажимает на блок, который переходит на слайд с дидактической игрой, после чего объясняет задание и дети выполняют его самостоятельно. При завершении выполнения задания, необходимо нажать на кнопку в виде двери, которая возвращает на слайд для выбора игр. При завершении работы с одним направлением нажимается кнопка в виде двери, она возвращает на третий слайд для выбора другого направления.

Данное мультимедийное логопедическое пособие направлено на формирование таких грамматических категорий как: слово образование, словоизменение, формирование фраз и предложений.

Применение мультимедийного пособия может стать ещё одним эффективным средством, которое можно использовать в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

#### *Список использованной литературы:*

1. Лалаева Р.И. Логопедия в таблицах и схемах / Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская. М.: Парадигма, 2012. – 216 с.
2. Мицан Е.Л., Исаева Е.В. Эффективность использования компьютерной программы «Гарфилд» в логопедической коррекции дисграфии// В сборнике: Здоровье и безопасность в современно 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., Попова Д.Д. Логопедическая работа в коррекционной школе для обучающихся с ОВЗ // В сборнике: Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. Под редакцией С.В. Петрова. 2017. С. 136-139.
4. СанПиН 2.4.1.1249-03 пункт 2.12.10 [Электронный ресурс] Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901857452>

*Мицан Е.Л., (Mitsan E.L.), к.п.н., доцент,  
Ходымчук А.И., (KhodymchukA.I.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **DESIGNING AS A MEANS OF DEVELOPING A VOCABULARY OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**Аннотация.** Развитие словаря посредством конструирования является актуальной темой, и необходимо создание адаптированных дидактических материалов по конструированию для коррекции речи с ЗПР. Конструирование является практической деятельностью, направленной на получение определённого, заранее задуманного продукта. В

статье авторы представили дидактические материалы, которые, на их взгляд, наиболее эффективно влияют на развитие словаря детей с ЗПР.

**Annotation.** The development of vocabulary through design is a topical issue, and it is necessary to create adapted didactic design materials for correcting speech with IMF. Designing is a practical activity aimed at obtaining a specific, previously conceived product. In the article, the authors presented didactic materials, which, in their opinion, most effectively influence the development of the vocabulary of children with IMF.

**Ключевые слова:** развитие словаря, конструирование, дети с задержкой психического развития, речевая деятельность, коррекционная работа.

**Keywords:** vocabulary development, design, children with mental retardation, speech activity, correctional work.

Речевая деятельность, выступая в своем функциональном предназначении, как средство процесса коммуникации и служит важнейшим инструментом социализации детей. Поэтому развитие активного и пассивного словаря у детей с ЗПР посредством конструирования является одной из актуальных проблем логопедической науки.

Н.С. Рождественский упоминает о том, что словарь - оптимальный вариант реализации речи в ходе решения задач речевого общения. Неполюценная речь негативно влияет на все сферы личностного развития ребенка: усложняется формирование его когнитивной сферы, снижается продуктивность запоминания, страдает логическая и смысловая память, дети испытывают трудности в усвоении мыслительных операций [6].

В исследованиях М.Т. Баранова посвященных проблеме формирования речевой деятельности нормально развивающихся детей, в число ведущих задач включается формирование словаря – предполагает расширение, конкретизацию и активизацию словаря, которое осуществляется в контексте организованной вербальной коммуникации и формирования когнитивной сферы детей [1].

Большинство авторов подчеркивают, что задержка психического развития (ЗПР) – нарушение или замедление нормального темпа психического развития ребенка. Для задержки психического развития характерен недостаточный уровень развития моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции и саморегуляции поведения, примитивностью и неустойчивостью эмоций, плохой успеваемостью в школе [4, 5].

По мнению М.А. Киргинцевой, Е.А. Логиновой, у детей с задержкой психического развития наблюдается нарушение словарного запаса в различной степени выраженности. У многих детей с ЗПР отмечается скудность словаря, специфика формирования лексического состава, выражающееся в неточности использования слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых со отношений, в нарушении антонимических и синонимических средств языка [2].

Несмотря на то, что созданы теоретические основы изучения лексической стороны речи детей, имеющих речевые расстройства, до настоящего времени проблема развития активного и пассивного словаря у детей с ЗПР посредством конструирования не решена.

Можно сделать вывод, что развитие словаря посредством конструирования является актуальной темой, и необходимо создание адаптированных дидактических материалов по конструированию для коррекции речи с ЗПР.

Конструирование является практической деятельностью, направленной на получение определённого, заранее задуманного продукта. В педагогике конструирование рассматривается как средство всестороннего развития ребёнка, прежде всего – умственного развития и воспитания. В системе умственного воспитания большая роль принадлежит формированию сенсорных способностей. В конструировании сенсорные процессы осуществляются не изолированно от деятельности, а в ней самой, раскрывающей богатые возможности для сенсорного воспитания в широком его понимании [3].

В процессе конструктивной деятельности у детей формируются обобщённые представления.

Под термином конструирование, мы подразумеваем совокупность описывающих порядок действий, слов для достижения правильного результата, то есть поиск ребёнком нужного слова.

Области применения конструирования в логопедической работе обширны и разнообразны. Применение конструирования речи, с одной стороны, позволяет осуществлять индивидуальный специфический подход к формированию занятий с каждым ребёнком, а, с другой стороны, открывает широкие возможности для повышения качества образовательного процесса и побуждения интереса ребенка к занятиям.

Осуществление конструирования речи посредством дидактических пособий содержит:

- ознакомление ребёнка с содержанием, с дидактическим материалом, который будет использован;

- показ действий, в процессе которого логопед учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае работа не приведет к нужному результату;

- определение роли логопеда в игре.

Коррекционно-логопедическая работа по развитию словаря у детей с ЗПР является упорядоченным и постепенным процессом.

Поскольку у детей с ЗПР недостаточный уровень развития речи, памяти, внимания работа должна проходить обходным путём, через игру и игровую мотивацию, требующих определённых умственных усилий, посредством конструирования речи.

Эффективность коррекционно-логопедической работы по развитию словаря посредством конструирования позволяет сделать следующие выводы:

- метод конструирования плодотворно влияет на развитие словаря;

- обучаются подбирать обобщающие слова, понимать сложные действия;

- словарный запас детей в значительной степени увеличился, чему повлияла работа посредством конструирования;

- было отмечено, что дети стали успешнее в образовательной среде.

Описанные ниже примеры адаптированных дидактических материалов для развития словаря детей с ЗПР посредством конструирования легко входят в практическую деятельность логопедов и быстро усваиваются детьми.

«Один – много».

Содержание: на листе представлены варианты картинок единственного и множественного числа, ребёнок должен правильно их распределить.

Инструкция: «Покажи, где единственное и множественное число».

Данное задание включает в себя практически все лексические темы, что дает возможность использовать его на протяжении всего периода коррекционно-логопедической работы.

«Части – целое».

Содержание: на раздаточном материале изображена картинка, которая включает в себя несколько частей, дети должны правильно расставить эти части.

Инструкция: для пассивного словаря мы спрашиваем у ученика «Где у девочки зубы?», «Где у кошки клыки?» и т.д. Для активного словаря ученики сами раскладывают части по инструкции: «Разложи понятия частей».

«Найди лишнее»: в данном пособии изображено четыре действия, необходимо найти четвёртый лишний глагол, что позволяет актуализировать определенную тематику глаголов и их быстрому запоминанию.

Инструкция: «Найди и покажи лишнее действие».

Пособие под названием «Круги» совершенное новое преподнесение материала на логопедических занятиях. Каждое понятие предикативного словаря состоит из отдельного круга, в коррекционной работе использовали надела, купила, идёт, моет, несёт, ест, пьёт. При вращении круга необходимо дополнять новой информацией основной глагол. Например: «Моет посуду, моет руки, моет волосы, где основным глаголом является «моет», а дополнительной информацией «посуда, руки и волосы».



Пособие «Матрица» направлено на запоминание таких действий, как сидит, бежит и идёт, которые можно применить не только к людям, но и к животным. Рабочий лист разделён на действия и предмет, необходимо правильно подобрать картинку.

Таким образом, конструирование является практической деятельностью детей, направленной на получение определённого, заранее задуманного продукта. В педагогике конструирование рассматривается как средство всестороннего развития ребёнка. В данном процессе оказываются рефлексивно задействованы основные центры развития ребенка – мелкая моторика и умственное развитие. В системе умственного воспитания большая роль принадлежит формированию сенсорных способностей. В конструировании сенсорные процессы осуществляются не изолированно от деятельности, а в ней самой, раскрывающей богатые возможности для сенсорного воспитания в широком его понимании.

Представленные выше дидактические материалы эффективно влияют на развитие словаря детей с ЗПР, что мы успешно доказали в своей экспериментальной работе. Конструирование как метод результативен и способствует последующему благополучному обучению детей.

*Список использованной литературы:*

1. Баранов М.Т. Обогащение словарного запаса учащихся / М.Т. Баранов // Методика преподавания русского языка / под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 2010. – 243 с.
2. Киргинцева М.А. Особенности лексики и значимых для ее формирования функций у школьников с задержкой психического развития / М.А. Киргинцева, Е.А. Логинова // Специальное образование: материалы XI Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л.М. Кобрина, 2015. – С. 200-204.
3. Лиштван, З. В. Конструирование / З.В. Лиштван – М.: Просвещение, 1981. – 159с.
4. Мицан Е.Л., Попова Д.Д. Логопедическая работа в коррекционной школе для обучающихся с ОВЗ // В сборнике: Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. Под редакцией С.В. Петрова. 2017. С. 136-139.
5. Рогожина Е.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Е.А. Рогожина // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки: сборник статей по итогам Международной научно – практической конференции, 2017. – С. 132-135.
6. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников/ Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 2010. – 168 с.

*Нурмухамбетова Д.А., (Nurmukhambetova D.A.), магистрант  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ  
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH MENTAL  
DEFECT IN DOMAINS OF MATHEMATICS**

**Аннотация.** В статье рассматриваются, какую роль играют игровые технологии в процессе обучения детей с умственной отсталостью, как они влияют на учебный процесс в целом и на каких этапах занятий следует их применять. Исследование проводится в общеобразовательной школе, на уроках математики.

**Abstract.** The article discusses the role played by gaming technologies in the process of educating children with mental retardation, how they affect the learning process as a whole, and at what stages of training should they be used. The study is conducted in a secondary school, in mathematics lessons.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, дети с умственной отсталостью, игра, дидактические игры, урок математики.

**Keywords:** mental retardation, mentally retarded children, game, didactic games, math lesson.

В России с середины XIX умственно отсталых детей отделяли от психических больных, стремились обучать и воспитывать, изучать и корректировать их недостатки. Поначалу это делали специализированные врачи-психиатры в клиниках, позже к ним примкнули педагоги и психологи [2, с.6].

Значительный вклад в развитие и изучение умственно отсталых детей внесли Л. С. Выготский., Л.В.Занкова., И.М. Соловьева. В книге «Умственно отсталый ребенок» (1935 г.), опубликованы их статьи о памяти, о проблемах умственной отсталости, о личности таких детей [2, с.20].

Понятие умственная отсталость включает в себя различные формы патологии, которые проявляются в недоразвитии познавательной сферы.

Под умственной отсталостью необходимо считать в целом недостаточно развитой психики ребенка, в которой значительное место имеет не полное развитие познавательной деятельности, умственной деятельности, мыслительной деятельности. Причиной такого диагноза детей является повреждение головного мозга ребенка (внутриутробные нарушения, родовые травмы и др.)

Ребенок с умственной отсталостью, как и другие ребята, растет и развивается, но с самого начала развитие его замедляется и идет на дефектной основе, что вызывает трудности в обществе.

Во время обучения у таких детей психофизическое развитие характеризуется различными особенностями. К ним можно отнести медленный темп обучения, отсутствие мотивации, такие дети быстро утомляются, постоянно изменяется настроение, они имеют зависимость от природных и погодных изменений.

По мнению А.А.Катаевой и Е.А.Стребелевой у детей с умственной отсталостью умственно всякая деятельность развивается с запозданием и отклонениями на всех этапах становления. Не появляется к положенному времени ни один из видов работы [7,с.126].

Отечественные дефектологи (Т.А. Власова, В.И. Лубовской, и др.) доказали что у умственно отсталых детей своего рода имеются отклонения в развитии познавательной деятельности, которые в свою очередь характеризуются низкой интеллектуальной активностью, недостаточностью сформированных приемов умственной деятельности. Все это явно доставляет затруднения умственно отсталым детям в овладении простых вычислительных навыков.

Практика обучения и психолого-педагогические исследования детей с умственной отсталостью показали то, что самым трудным из предметов в учебном процессе является математика. Вопросы по методике преподавания математики с умственно отсталыми детьми изучены не полностью.

М.В. Ипполитова, Т.В. Розанова, Г.М. Капустина рассматривали методику преподавания математики, проблемы решения текстовых задач умственно отсталыми детьми и характер допускаемых ошибок. Они отмечали значительные затруднения у умственно отсталых детей в вычислительных навыках, при решении арифметических задач по сравнению с нормально развивающимися детьми [3,с.144].

Наиболее из эффективных методов развития интереса являются дидактические игры. В игре обучающиеся выполняют различные упражнения, где они сами сравнивают, выполняют арифметические действия, решают задачи. Игра порождает интерес к результату, к победе, следовательно, у детей появляется желание четко выполнять задания, соревноваться между

своими сверстниками, быть быстрыми. У детей развивается дисциплинированность, ответственность, характер.

Игровые технологии включают в себя следующие цели: дидактические, воспитывающие, развивающие, социализирующие. Каждая из них выполняет определенную роль в развитии умственно – отсталых детей. К примеру, дидактические цели расширяют кругозор, развивают познавательную деятельность, воспитывающие цели воспитывают самостоятельность, развивающие развивают память, речь, мышление, воображение, социализирующие цели к адаптации в условиях социума. Таким образом, использование игровых форм на занятиях с умственно отсталыми детьми раскрывают новые способности в сфере познавательной деятельности, активности, творчества, а также быстрому усвоению изучаемой дисциплины.

По мнению М.Н. Перовой, чтобы достичь определённых результатов в обучении и воспитании этих детей необходимо вызвать их интерес к предмету и активизировать познавательную деятельность. Одним из наиболее продуктивных средств появления живого интереса является игра [6, с.3].

Дидактические игры - это вид занятий, которые помогают закрепить математические навыки, так как благодаря их заинтересованности детей и эмоциональности проведения, они позволяют много раз упражнять в повторении вычислительных навыков. Дидактические игры можно проводить с игрушками, геометрическими фигурами, разно образными мелкими предметами (бусинки, пуговицы и др.), математическими конструкторами и т.д. Перечень материала может быть различным, дети с умственной отсталостью показывают свой интерес, когда используется различная наглядность при проведении занятий. На уроках математики игры проводятся с учетом умственного и физического развития детей, ведь каждая игра должна иметь свою цель, задания должны быть разработаны с учетом индивидуальных способностей детей, следовательно, необходимо начинать с простых игр, постепенно переходя на сложные.

Для выбора игры необходимо знать уровень знаний обучающихся. Игра удалась, если будет решена дидактическая задача. Эта задача наталкивает ребенка на то, чтобы включиться в игру и добиться определённых результатов. Чем разно образней игра, тем она интересна для детей. Игровым действиям детей необходимо учить. Только при таком условии игра принимает обучающий характер и бывает содержательной. Игровые действия включают в себя сложные умственные операции, которые выражены в процессах мышления.

Игровые действия опираются на игровые правила. Они в свою очередь организуют игру и направляют детей на игровое поведение. Без выполнения игровых правил, дидактическая задача не выполняется. Правила развивают дисциплинированность, они могут запрещать, разрешать действия. В игровых правилах должен быть порядок действий, которые направлены на воспитание положительных отношений между детьми [5, с.366].

В каждой игре должен быть свой результат, то есть должен быть победитель. Это повышает интерес к игре.

Рассматривая данные положения, можно утверждать, что дидактические игры эффективны в обучении с умственно-отсталыми детьми.

Игра может использоваться на разных ступенях развития обучения и воспитания, выполняя различные функции. Она имеет место в структуре урока в зависимости от той цели, которую использует учитель [4, с.320]. К примеру, в начале урока она может использоваться для психологического настроя в классе, в середине с целью активизации познавательной деятельности, в конце урока для систематизации учебного материала. Учитель перед проведением игры должен ознакомить с ее правилами, подготовить нужный инвентарь. В игре должны принимать участие все обучающиеся класса. Таким образом, игра может проводиться на всех этапах урока.

Ведущим направлением для детей с умственной отсталостью являются игры коррекций нарушения познавательной деятельности. К примеру, к ним можно отнести сюжетно-

ролевые игры («Знайка», «Буратино» и др.), игры - путешествия («Полет в космос», «В стране цифр» и др.), игры сравнения, познавательные игры, обучающие игры. Моменты неожиданности, загадки, соревнования оказывают положительное влияние на мыслительную деятельность учеников. На каждом занятии обязательно должен быть наглядный материал, он должен быть красочным, чтобы привлечь внимание детей. К ним можно отнести таблицы, ребусы, шифровки. Игры – вопросы учат детей рассуждать, размышлять.

При организации дидактической игры с умственно-отсталыми детьми следует подбирать специальную литературу. К примеру, можно отнести таких авторов как Е.А. Стребелева «Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр», Е.П. Плешакова «Коррекционно-развивающие упражнения и задания» и многие др. При выборе игры учитель должен знать с какой целью он ее проводит, она должна быть интересной, соответствовать возрасту, быть направлена на коррекцию мыслительной деятельности. Длительность игры должна быть от 5 до 15 минут.

Таким образом, использование игровых технологий на уроках математики с детьми с умственной отсталостью позволяют проводить урок так, чтобы они не только запоминали и применяли информацию, но и умели рассуждать, развивали творческую познавательную и мыслительную деятельность.

#### *Список использованной литературы:*

1. Власова Т.А., В.И. Лубовский, Цыпина Н.А. Дети с ЗПР, М.: “Просвещение”, 1984. - 119 с.
2. Замский Х.С. Уч.пособие для студентов дефектологического фак.пед.инст. История олигофренопедагогики. М., «Просвещение», 1974. - 398 с.
3. Калинин А.В. Обучение детей с нарушениями интеллекта арифметическим действиям с обыкновенными дробями 2004. - №6. - С. 38-46.
4. Кувшинова И.А. Мицан Е.Л. Компетентностный подход к вопросу подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т.2. С. 320.
5. 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.
6. Перова М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике во вспомогательной школе: Пособие для учителей. – 2-е изд. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. — 144 с.
7. Стребелева Е.А., Катаева А.А., Дошкольная олигофренопедагогика: Учебное пособие для студентов. М.: “Просвещение”, 1998. – 144с.

*Опалева В.А., (Baranova Y.A.), студент,  
Кувшинова И.А., (Kuvshinova I.A), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ**

## **NON-TRADITIONAL METHODS OF CORRECTION OF DIZARTRIA**

**Аннотация.** В статье представлен анализ применения нетрадиционных методов коррекции дизартрии с опорой на комплексный подход, приводится краткий исторический экскурс приобретения опыта коррекционной работы с использованием нетрадиционных

методик. Обозначена также необходимость разработки новой программы коррекции дизартрии на основе нетрадиционного подхода с использованием средств физического воспитания и специализированных компьютерных технологий.

**Abstract.** The article presents an analysis of the use of non-traditional methods for the correction of dysarthria based on an integrated approach, provides a brief historical insight into the experience of remedial work using non-traditional methods. Also indicated is the need to develop a new program for the correction of dysarthria on the basis of an unconventional approach using physical education and specialized computer technologies.

**Ключевые слова:** дизартрия, нетрадиционные методы коррекции, специализированные компьютерные технологии, фититерапия, музыкотерапия.

**Keywords:** dysarthria, nontraditional correction methods, specialized computer technologies, phytotherapy, music therapy.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения дошкольников показал, что количество детей, имеющих различные речевые нарушения, неуклонно растет.

Среди них весьма распространенным является дизартрия – нарушение фонетической стороны речи, которое обусловлено органическим поражением Центральной Нервной Системы (ЦНС). При нем расстраивается двигательный механизм речи, ее моторная реализация. В литературе XX в. понятие «дизартрия» переводили как расстройство членораздельной речи, речь организуется невнятно, словно «каша во рту».

В настоящее время дизартрия – это самая распространенная речевая патология (из 7 детей рождается 5 с поражением ЦНС).

На сегодняшний день существует множество методов, программ помощи и реабилитационных центров. Однако, по утверждению специалистов, в процессах обучения и коррекции традиционные методы перестали приносить ожидаемые результаты [2, с.249].

В сложившейся ситуации актуальным является системный, комплексный подход к коррекции речевого и сопутствующего ему психического и соматического развития ребенка. Даже в относительно простых случаях таких патологий в преодолении проблемы было бы идеальным присутствие как общепринятых, традиционных методов, так и нетрадиционных [3, с.66]. Нетрадиционные методы помогают более глубокой (качественной) коррекции, особенно затрагивая состояния, сопутствующие речевой патологии.

Большинство практикующих специалистов сходятся во мнении, что более эффективно решить задачи, стоящие перед любым профессионалом так называемой службы сопровождения развития ребенка (логопед, дефектолог, психолог, воспитатель, невропатолог, музыкальный руководитель, руководитель изостудии, инструктор ЛФК и т.д.), можно только включив в процесс коррекции основной речевой патологии воздействие на сопутствующие ей проблемы. Базовыми, безусловно, являются традиционные педагогические методы, но с обязательным использованием и нетрадиционных.

Нетрадиционные методы просты, доступны, эффективны, не имеют возрастных границ, а личностно-ориентированный подход в работе с ребенком способствует выбору наиболее оптимальной, результативной комплексной методики. Использование нетрадиционных методов в комплексном коррекционно-образовательном процессе улучшает у ребенка память и внимание, повышает работоспособность, нормализует состояние нервной системы, устраняет стрессы, снижает уровень утомляемости, улучшает коммуникативную функцию, а также развивает поднимают общий тонус и активизируют защитные силы организма [1, с.36-43].

Большинство этих методов пришли к нам из глубокой древности. И в настоящее время возникла необходимость учитывать проверенные тысячелетиями наблюдения людей, в частности, – влияние на соматическое и психическое состояние ребенка музыки, цвета, запахов, физических упражнений. Известно, что их сочетание может оказывать различное воздействие – успокаивающее, расслабляющее, тонизирующее, стимулирующее, укрепляющее и т.д. Поэтому продуманное применение в логопедической практике запахов

(ароматерапия), цвета (хромотерапия), музыки, звуков (звукотерапия, музыкотерапия) и так далее может значительно повысить эффективность выполняемых процедур, создавая дополнительный потенциал для развития ребенка [4, 5]. Так, например, синий, голубой, зеленый цвет, медленная, успокаивающая музыка, запахи лаванды, мяты успокаивают, а запахи лимона, эвкалипта оказывают стимулирующее тонизирующее действие, аналогичное влиянию красного, желтого цветов и быстрой, ритмичной, громкой музыки [6, с.315].

Фитотерапии (лечение с помощью лекарственных средств) обладает успокаивающими свойствами, повышает работоспособность, улучшает память, концентрацию внимания. По мнению специалистов, с помощью использования лекарственных трав можно не только нормализовать сон ребенка, снять усталость, раздражительность, повысить работоспособность, память, внимание, но и улучшить общее состояние детей с речевой патологией.

Использование ароматерапии влияет на настроение ребенка, желание обучать и развивает работоспособность. Специалисты, работающие с детьми, имеющими речевую патологию считают, что это должно занять достойное место в лечебной педагогике, особенно в работе с гиперактивными детьми. Ароматерапию целесообразно использовать в сочетании с музыкотерапией – это лекарство, которое слушают. Специально подобранные мелодии снимают гнев и досаду, что часто может проявляться у детей с дизартрией. Самый большой эффект от музыки – это профилактика и лечение нервно-психических расстройств.

Специалисты уверяют, что также важно использовать закаливание [1, с.24]. Водные закаливающие процедуры являются отличным средством тренировки терморегуляционного устройства организма ребенка. Эти процедуры влияют на психоэмоциональное состояние, расслабляют и укрепляют нервную систему, снимают стресс и напряжение.

У детей-дизартриков после окончания курса логопедических занятий зачастую сохраняется и общая смазанность речи, и невнятность, и выраженный назальный оттенок. Не всегда удаётся сформировать и ритмико-интонационные компоненты речи [5, с.179]. Отклонения в произносительной стороне речи затрудняют процесс формирования операций фонематического анализа и синтеза, а в итоге, неизбежно приводят к школьной неуспеваемости.

Анализ всех этих данных позволил актуализировать необходимость разработки новой программы коррекции дизартрии на основе нетрадиционного подхода с использованием средств физического воспитания, и специализированных компьютерных технологий «Дэльфа-130» и «Игры для Тигры».

Основной идеей данной программы является интеграция речи, движения и музыки, содействующая активизации и эффективному функционированию компенсаторных механизмов, налаживанию взаимодействия всех анализаторных систем.

Особенно надо отметить взаимосвязь речевой недостаточности и двигательных нарушений. Ученые обнаружили прямую связь между степенью двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением. Своевременное устранение имеющихся и профилактика возможных отклонений в двигательной сфере играет огромную роль. Так как формируется замкнутый круг системной взаимосвязи, что обуславливает потребность в обосновании современной концепции физического воспитания детей с дизартрией.

Значение движений для развития психики и интеллекта чрезвычайно велико. Дефицит двигательной активности – наиболее распространенная причина понижения адаптивных ресурсов организма детей, а движения являются главным стимулятором жизнедеятельности организма человека. Физические упражнения поднимают общий тонус, активизируют защитные силы организма. При выполнении физических упражнений в организме усиливается синтез биологически активных соединений, благотворно сказывающихся на настроении детей, поднимающих их физическую и умственную работоспособность, улучшающих сон.

От функциональных мышц импульсы непрерывно поступают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и этим содействуя ее развитию. Чем более тонкие движения выполняет ребенок и чем более высокого уровня координации движений он достигает, тем успешнее протекает процесс его психического развития. При нарушении психомоторного развития осуществляется частичный ошибочный анализ ощущений разных модальностей. В связи с выпадением одного из анализаторов порог чувствительности других уменьшается.

Отставание в развитии двигательной сферы у детей с дизартрией обнаруживается в виде отсутствия грациозности и легкости, плохой координации сложных движений, скованности, особенностей тонкой моторики пальцев рук, ярко выраженная замедленность, застревание в одной позе и т.д. Это сказывается на общем физическом развитии и состоянии здоровья, может привести к гиподинамии, а также отражается на формировании предметно-практической и речевой деятельности.

Мы живем в XXI веке – информационная эпоха. Сейчас дети с раннего возраста играют в компьютеры, телефоны и им это интересно. Специализированные компьютерные технологии «Дэльфа – 130» и «Игры для Тигры» представляют собой единые программно-методические комплексы, позволяющие оптимизировать коррекционно-логопедический процесс за счёт повышения мотивационной готовности детей к занятиям.

Комплексное воздействие направлено на решение следующих задач: укрепление костно-мышечного аппарата; разрушение патологических динамических стереотипов; формирование двигательных кинестезий; формирование пространственно-временных представлений; развитие темпа и ритма речевого дыхания; развитие орального праксиса; укрепление мимической мускулатуры; формирование фонематической системы; развитие темпо-ритмических и мелодико-интонационных характеристик речи; умение сочетать движение и речь.

Введение средств речедвигательной ритмики способствует формированию правильного речевого дыхания. Отработка сильного длительного целенаправленного выдоха с помощью игр компьютерных программ «Игры для Тигры» и «Дэльфа – 130» позволила сократить сроки постановки звуков.

Благодаря интеграции разнообразных средств, постоянной смене видов деятельности, ярким сюрпризным моментам в каждом занятии у детей не только закрепляется нормированное звукопроизношение, но и формируются операции фонематического анализа и синтеза, нормализуется темпо-ритмическая и интонационно-выразительная сторона речи.

Коллективность в проведении фронтальных логопедических занятий обеспечит формирование у детей с дизартрией подражательных действий, появление ориентировки на общий ритм движений, воспроизведение движений по образцу и моделирование действий по аналогии. Кроме того, коллективность способствует повышению уровня самооценки детей, произвольной регуляции их поведения.

В итоге, реализация рабочей программы обеспечивает формирование всех компонентов единой речевой функциональной системы у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией без превышения максимальной нагрузки и переутомления на занятиях.

Таким образом, целенаправленное системное комплексное воздействие с использованием нетрадиционных методов: фитотерапия, ароматерапия, музыкотерапия, закаливание, физических упражнений и специализированных компьютерных технологий «Дэльфа-130» и «Игры для Тигры» позволит вывести коррекционно-логопедическую помощь детям с дизартрией на более высокий, качественно новый уровень, обеспечивающий им эмоциональную устойчивость, полноценное развитие основных психических процессов (памяти, внимания и т.д.), а также школьную готовность в полном объёме. Оптимизация станет возможной за счёт системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, использования подвижных игр и физических упражнений, интерактивной формы обучения, а также создания условий развития положительной мотивации у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

*Список использованной литературы:*

1. Здоровьесбережение детей в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие / Сост. И.А. Кувшинова, Е.Л. Агеева - Магнитогорск: МаГУ, 2007. 52 с.
2. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Включение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы = Teachereducation: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы VIII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф., 1 дек. 2017 г. / отв. ред. О.В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – 485 с. / 247 – 251.
3. Кувшинова И.А., Ефремова М.В. Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии // Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В.Исаевой, В.А.Чернобровкина. – Магнитогорск: МГТУ, 2016. – 226с. / С. 62-69.
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. Синякова Е.С., Кувшинова И.А. Коррекционные методы при стертой форме дизартрии // Практическая педагогика и психология: методы и технологии : сборник статей Международной научно-практической конференции (10 июня 2016г., г. Казань). В 2 ч. Ч.1 - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. - 210 с. / С. 176-179.
6. Томиловская Ж.П., Линькова М.В. К вопросу реализации инклюзивного образования в детской школе искусств // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т.2. С.315.

*Пешкова Н.А., (Peshkova N.A.), к. психол. н., доцент,  
Ямбарышева О.А., (Yambarysheva O.A), студент  
Тульский гос. педагогический университет им. Л.Н. Толстого  
Россия, г. Тула*

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО  
ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА  
ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ**

**METHODOLOGICAL JUSTIFICATION OF THE RESEARCH OF CREATIVE  
IMAGINATION IN YOUNGER SCHOOLBOYS WITH HEARING BY MEANS OF NON-  
TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUE**

**Аннотация.** В статье исследуются особенности творческого воображения у младших школьников с нарушением слуха, приводится пример диагностической программы, направленной на исследование особенностей воображения у младших школьников с нарушением слуха, и описание результатов, полученных в ходе ее проведения, обосновывается выбор нетрадиционных техник рисования в качестве средства развития, описывается коррекционно-развивающая программа.

**Annotation.** The article examines the features of creative imagination in younger students with hearing impairment, provides an example of a diagnostic program aimed at exploring the features of imagination in younger students with hearing impairment, and a description of the



results obtained during it, substantiates the choice of non-traditional drawing techniques as a means of development, describes the correctional development program.

**Ключевые слова:** творческое воображение, дети младшего школьного возраста, нарушение слуха, нетрадиционные техники рисования.

**Keywords:** creative imagination, children of primary school age, hearing loss, non-traditional drawing techniques.

Воображение представляет собой интереснейший феномен психики человека, заслуживающий внимание для его подробного изучения. Исследованием данного познавательного психического процесса занимались множество психологов, философов и ученых, такие как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Бехтерев, Ф. Бэкон, В. Вундт и другие. Именно поэтому, исходя из многочисленности исследований данного процесса, не существует единого определения понятия воображения. Однако, проанализировав обилие определений, можно сделать вывод о том, что воображение – это процесс формирования новых представлений, на основании прожитого опыта.

Воображение выполняет ряд важнейших функций. Так, например, данный процесс, имеющий специфически человеческий характер, дает возможность предметно воплощать продукты труда, то есть в процессе деятельности имеется возможность представить результат до окончания своей работы. Еще одна жизненно важная функция - регулирование эмоциональных состояний, посредством устранения напряжения. Воображение является важнейшим свойством психики человека, благодаря ему нам доступен выход за грани привычного, разумного, стереотипного поведения. В воображении находит отклик то, что возможно никогда бы не сбылось, но именно благодаря ему может существовать в мире мечты и фантазии.

Принято выделять следующие виды воображения: пассивное, которое в свою очередь делится на произвольное и произвольное, и активное, которое подразделяется на воссоздающее и творческое.

Различие между пассивным и активным воображением заключается в неравном уровне осознанности. Благодаря пассивному воображению формируются образы, не способные воплощаться в действительность. Представления данного вида воображения предназначены для сохранения позитивных эмоций и вытеснения отрицательных. Формирование образов может происходить произвольно и произвольно. Для произвольного характерно сознательное умышленное построение конкретных образов. Данные образы названы грезами. В грезах наиболее полно раскрывается взаимосвязь потребности личности и воображения. В случае произвольного воображения образы возникают непреднамеренно и без усилий. К данному воображению можно отнести сновидения и галлюцинации.

В активном воображении различают воссоздающее и творческое воображение. Воссоздающее воображение способствует созданию образов по описанию. Этот вид является неотделимым свойством любой человеческой деятельности.

Ночрезвычайную ценность представляет творческое воображение – конструирование своеобразного, неординарного, неповторимого образа. Воображение – неотъемлемый компонент творчества человека. Так, доктор педагогических наук В.А. Хуторской, считает, что развивается лишь тот, кто создает новое, кто выходит за рамки обыденного, воплощает в жизнь свои потенциальные возможности [4, с.4 – 10].

Развитие творческого воображения является незаменимой частью совершенствования способностей ребенка и его личности в целом. В младшем школьном возрасте, который выступает сензитивным периодом для формирования фантазии, активизируются все функции воображения. Вследствие чего необходимо целенаправленно развивать данный психический процесс для того чтобы не допустить потери интереса ребенка к творческой деятельности.

Отдельное внимание следует уделить исследованию творческого воображения младших школьников с нарушением слуха. М.М. Нудельман объясняет интерес к исследованию этого процесса у данной категории детей тем, что из-за повреждения слуховой функции влияние внешних раздражителей снижено, коммуникация со средой ограничена, поэтому отсутствует возможность получения большого количества информации, что приводит к нарушению усвоения приемов переработки имеющихся представлений [3, с.448].

Творческое воображение выполняет компенсаторную функцию в жизни детей с нарушением слуха, выраженную в том, что, создавая новые образы, воображение обогащает опыт, расширяет общий кругозор ребенка, способствует развитию личности, а это делает адаптацию и ориентацию в окружающем мире более легкой.

При проведении диагностического обследования, мы опирались на критерии и показатели оценки уровня сформированности творческого воображения, которые были выделены О.М. Дьяченко. Автор выделяет такие критерии творческого воображения как флуенция, флексибельность, оригинальность [2, с.197]. Флуенция – это количество правильных ответов, возникновение которых не стихийно, направленно, подчиненно поставленной задаче. Ребенок строит образы воображения, опираясь на признаки действительности, перенося эти признаки с одного предмета на другой. Флексибельность (количество различных категорий ответов) – критерий, демонстрирующий допустимость множество вариантов ответов детей и отражающий данное разное образие. Чем разное образнее и чем больше количество признаков действительности, которые ребенок сопоставляет с различными предметами, тем обширней возможности создания образов воображения. Оригинальность – оценка частоты встречаемого ответа, то есть то, насколько часто встречается данный возникший образ среди детей. Оригинальность отражает, насколько образ является индивидуальным и неповторимым.

В со ответствии с выделенной базой нами была разработана диагностическая программа, включающая в себе следующие диагностические методики: 1. «Закончи рисунок» (Е.П. Торренс) (флуенция; флексибельность; оригинальность); 2. «Скульптура» (А.Л. Венгер) (оригинальность; флуенция); 3. «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) (флуенция; флексибельность; оригинальность); 4. «Выведение следствий» (Л.Ю. Субботина) (оригинальность; флуенция); 5. «Изучение уровня развития воображения» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина) (оригинальность).

Результаты диагностического исследования воображения младших школьников с нарушением слуха выявили средний и низкий уровень развития творческого воображения, неразвитость таких критериев воображения как флуенция, флексибельность и оригинальность. Основные трудности у младших школьников с нарушением слуха связаны с трудностями в подчинении образа поставленной задаче, вариативности и индивидуализации образов. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по развитию творческого воображения. Задачи данной работы заключаются в развитии способности представлять действительность в образах, развитии вариативности и разнообразия категорий ответов, степени индивидуализации выполненных творческих заданий, развитие способности создавать новые образы путем преобразования имеющихся представлений.

Основанием для развития творческого воображения является процесс деятельности. [1, с.52]. Одним из особенно благоприятных условий творческого развития является изобразительная деятельность, а именно использование нетрадиционных техник рисования. Выбор нетрадиционных техник рисования в качестве средства развития творческого воображения младших школьников объясняется рядом причин. Изобразительная деятельность располагает большими возможностями. Исследователи детского изобразительного творчества (Н.П. Сакулина, Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова) подчеркивая ее значимость, указывают на то, что она является средством умственного, эмоционального и волевого развития детей. Также в процессе использования нетрадиционных техник рисования совершенствуются все психические функции, ребенок познает окружающий мир,

эстетически развивается, а так же развивает творческие способности. Использование традиционных материалов при развитии творческого воображения не всегда дает возможность в полной мере раскрыть свой творческий резерв. Использование же нетрадиционных техник является оригинальным, необычным, доступным средством для развития воображения. Многообразие материалов приводит к расширению знаний об окружающем мире, дает стимул к развитию воображения и вызывает интерес к творческой деятельности.

Также следует отметить что, по причине недостаточно развитых графических навыков традиционная изобразительная деятельность может привести к ситуации неуспеха, существенно повысить уровень тревожности ребенка, так как итог деятельности не всегда напоминает ожидаемый результат. А рисование кистью или карандашами требует сформированности навыков техники рисования. Именно поэтому мы пришли к выводу том, что в развитии творческого воображения наиболее успешным будет использование таких техник, которые создадут ситуацию успеха, сформируют мотивацию к рисованию. Такими техниками являются нетрадиционные техники рисования.

Под техникой рисунка подразумевается способность владеть материалами, способами использования. Термин «нетрадиционный» предполагает использование новейших материалов, способов рисования, для которых не характерна общепринятая форма использования. Таким новшеством является использование не только применяемых в широкой практике красок и карандашей, но и сочетание разнообразных материалов и техник. Существует многообразие нетрадиционных техник рисования. Однако не все техники могут быть использованы в случае развития творческого воображения младших школьников с нарушением слуха. Некоторые нетрадиционные техники не соответствуют данному возрасту детей и могут вызвать затруднения в использовании.

Для детей с нарушением слуха можно использовать следующие нетрадиционные техники рисования: пальчиковое рисование, рисование ладошкой, рисование ватной палочкой, техника кляксографии, техника кляксографии трубочкой, кляксография нитками, техника набрызг, рисование мятой бумагой, техника монотипия пейзажная.

На занятиях по развитию творческого воображения посредством нетрадиционных техник рисования следует использовать разнообразные художественные материалы. Младшие школьники с нарушением слуха успешно овладевают нетрадиционными техниками. Проявляют инициативу, элементы творчества.

По результатам, полученным на констатирующем этапе исследования, составлена примерная коррекционно-развивающая программа, направленная на исправление выявленных нарушений.

Обучение нетрадиционным техникам рисования происходило в следующих направлениях:

- от рисования отдельных предметов к сюжетному рисованию;
- от использования простых видов нетрадиционной техники изображения к более сложным;
- от применения готового материала к применению материала, необходимого изготовить самостоятельно;
- от метода подражания к самостоятельному выполнению замысла;
- от использования одного вида техники к использованию смешанных техник;
- от индивидуальной работы к коллективному изображению предметов, сюжетов нетрадиционной техники рисования.

Результатом каждого этапа коррекционно – развивающей работы должен быть перенос знаний, умений, навыков, усвоенных на занятиях, в самостоятельную деятельность младших школьников. Именно поэтому коррекционно-развивающая деятельность строилась в три этапа, выделенные Лебедевой Е.Н:

- 1) изучение и применение нетрадиционных техник рисования;
- 2) овладение нетрадиционными техниками рисования;

3) использование нетрадиционных техник рисования в самостоятельной деятельности детей

В ходе реализации коррекционно-развивающей программы также проходило обучение использованию таких приемов воображения как схематизация, агглютинация, акцентирование, типизация.

Построенная коррекционно-развивающая программа позволяет повысить уровень развития творческого воображения младших школьников с нарушением слуха и обучить их использованию нетрадиционных техник рисования.

*Список использованной литературы:*

1. Гречко С.А. Развитие воображения младшего школьника. М.: Первое сентября, 2003. 52 с.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международный Образовательный и Психологический колледж, 1996. 197 с.
3. Нудельман Н.Н. Воссоздающее воображение у глухих детей: Об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников. Психология глухих детей. М., 1971. 448 с.
4. Хуторской А.В. Как обучать творчеству. М., 2001. С. 4 – 10.

*Потемина А.С., (Potemina A.S.), студент,  
Пешкова Н.А., (Peshkova N.A.) к. псих. наук, доцент  
Тульский гос. педагогический университет им. Л.Н. Толстого  
Россия, г. Тула*

## **КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

### **CORRECTION OF MANIFESTATIONS OF FEAR IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

**Аннотация.** Страхи ребенка, развивающегося в норме, отличаются от страхов, которые проявляются у детей с ОВЗ. Цель исследования – изучить особенности проявления страхов у детей данной категории и на основании полученных результатов составить и обосновать коррекционную программу, направленную на снижение выявленных страхов. Методы: теоретический анализ, практический, количественная и качественная обработка. Было выявлено, что ведущий страх у диагностируемых детей – страх темноты и страшных снов. Если диагностика и коррекция страхов ребенка будет проведена вовремя, то страхи не будут иметь серьезных последствий.

**Abstract.** the Fears of a normal child differ from those of children with disabilities. The purpose of the study is to study the features of the manifestation of fears in children of this category and on the basis of the results to make and justify a corrective program aimed at reducing the identified fears. Methods: theoretical analysis, practical, quantitative and qualitative processing. It was found that the leading fear in diagnosed children is the fear of darkness and terrible dreams. If the diagnosis and correction of the child's fears will be carried out on time, the fears will not have serious consequences.

**Ключевые слова:** страхи, нарушение зрения, старшие дошкольники, рисование, коррекция.  
**Key words:** fears, visual impairment, senior preschoolers, drawing, correction.

Практически у каждого современного дошкольника имеются различные страхи. В детском возрасте наличие страхов никак без внимания оставлять нельзя, так как проявления страха в этом возрасте может являться причиной нарушения развития личности ребенка в

онтогенезе. Страхи ребенка, развивающегося в норме отличаются от тех страхов, которые проявляются у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нарушение зрения – психофизическое нарушение, проявляющееся в ограничении зрительного восприятия или же его недоступности, собственно, что воздействует на целый процесс формирования и становления личности. Это является предпосылкой к нарушению взаимодействия с миром, который окружает ребенка, что и обуславливает возникновение отклонений в психическом развитии ребенка.

Проблема неблагополучия эмоционального состояния детей, в том числе и проблема проявления страхов, достаточно изучена такими авторами, как А.И. Захаров, В.С. Мухина, А.М. Прихожан и др. Проблема изучения проявления детских страхов как в зарубежной, так и в отечественной литературе связано с пониманием важности того, что эмоциональный переживания сильно влияют как на формирование личности ребенка, так и на протекание психических процессов ребенка (А.И. Захаров, В.В. Зеньковский, В.К. Виллюнас, П. Поппер, Г. Эберлейн, Й. Раншбург, и др.).

Эмоциональные проявления (страхи) хорошо поддаются коррекции до возраста десяти лет. Именно поэтому, есть необходимость в раннем выявлении таких эмоциональных проявлений, своевременное обращения к специалистам. Актуальной, в связи с этим, для педагогики, психологии и специальной психологии является задача поиска наиболее эффективных путей преодоления и выявления психического неблагополучия ребенка в норме и ребенка с нарушениями зрения. Таким средством может быть рисование, так как удастся устранить в первую очередь страхи ребенка, связанные непосредственно с воображением, далее страхи, основанные на реальных травмирующих событиях, произошедших достаточно давно.

Гипотеза: предположим, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях зрительной недостаточности имеется повышенное количество и высокий уровень страхов, обусловленные спецификой нарушения; учитывая полученные результаты диагностики, возраст детей, а также специфику их нарушения, возможно составить коррекционную программу, направленную на снижение страхов у данной категории детей.

Исследование проводилось на базе МБОУ ЦО №29 (ул. Приупская, д. 5а) детский сад для детей с нарушением зрения «РАДУГА» города Тулы. В диагностике приняли участие 6 детей (возрастом 5,5 лет) с различными нарушениями зрения.

Страх – отрицательное эмоциональное положение, возникающее при получении субъектом информации о реальной или же представляемой угрозе; плохое эмоциональное переживание, которое испытывает человек при встрече с опасностью или же при ее ожидании.

В нашей работе для определения происхождения страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения за основу были взяты критерии, разработанные Ветровой О.Е. [1, с. 3]:

1. Эмоциональные (поведенческие) страхи;
2. Когнитивные страхи.

Целью коррекционной программы является коррекция, направленная на снижение страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством рисования.

Задачи коррекционной программы ставились в соответствии с выделенными критериями изучения страхов у старших дошкольников с нарушениями зрения:

1. Снятие страхов, осознание своих страхов;
2. Предоставить детям возможность актуализировать свой страх и поговорить о нем, дать возможность поработать с предметом своего страха;
3. Снизить степень проявления страха через придание объектам страха несвойственных им, непривычных характеристик.

При составлении коррекционной программы мы опирались на следующие принципы [2, с. 131]:

1. Принцип единства коррекции и диагностики.
2. Деятельностный принцип коррекции.
3. Учет эмоциональной сложности материала.

Наша коррекционная программа содержит три основных этапа:

1. Подготовительный этап.
2. Обсуждение рисунков.
3. Заключительный этап.

Страх – отрицательное эмоциональное положение, возникающее при получении субъектом информации о реальной или же представляемой угрозе; плохое эмоциональное переживание, которое испытывает человек при встрече с опасностью или же при её ожидании.

Страх рассматривается в современной психологии в контексте одного из ее направлений – психологии эмоций.

В современном словаре по психологии под редакцией В.В. Юрчук можно найти то, что «страх – аффективно чувственная эмоция, которая возникает в обстоятельствах превентивности – угрозы – боязни за свою социальную или же биологическую экзистенцию у субъекта».

Согласно З.Фрейду «страх – это состояние аффекта – объединение определённых ощущений ряда удовольствия – неудовольствия с со ответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятия, а также вероятно, и отражение определённого значимого события».

И. П. Павлов считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определёнными изменениями высшей нервной деятельности, отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока. В самом общем виде эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула.

А. Кемпински отмечает, что разделение понятий таких, как ужас, страх, боязнь, тревога и т. д. не удаётся. «Так бывает всегда, когда речь идет о понятиях, которые касаются наиболее личных переживаний. Их можно чувствовать, но трудно определять. Собственный мир, как бы в противоположность окружающему миру, ускользает от попыток классификации и интеллектуальной манипуляции» считает автор.

Врач и психолог А. И. Захаров определял проявление страха как «аффективное (эмоционально заострённое) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека».

Страх как базисное чувство человека, сигнализируя о состоянии угрозы, находится в зависимости от множества внешних, внутренних, врождённых или же приобретённых оснований.

Можно выделить три вида страхов. В основе этой классификации лежат: предмет страха, особенности протекания, продолжительность, сила и причины возникновения.

Навязчивые страхи – такие страхи ребёнок испытывает в конкретных, определённых ситуациях, дети боятся обстоятельств, которые могут их за собой повлечь. Например, страх высоты или открытых и закрытых пространств.

Бредовые страхи – пожалуй, самая тяжёлая форма страхов, причины появления таких страхов найти невозможно. Например, играть с какой-то определённой игрушкой ребёнок боится или не хочет надевать на себя какую-то определённую одежду. Наличие таких страхов может указывать на то, что ребёнок имеет серьёзные отклонения в психике.

Сверхценные страхи – это самый распространённый вид. Связаны они с некими «идеями фикс» и могут быть вызваны собственной фантазией ребёнка. Как правило, сначала такие страхи со ответствуют какой-либо ситуации из жизни, а потом как бы становятся настолько значимыми, что ребёнок не может думать ни о чем другом.

Рассмотрим тревожность как предпосылку к появлению страха у ребёнка. Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, которая проявляется в склонности

человека достаточно часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Рассматривается она либо как личностное образование, либо как связанная со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо, как и то и другое одновременно.

Следует разделить понятия тревоги, тревожности и страха. В применении таких понятий часто возникает путаница. Содержание данных понятий совершенно не одно и то же.

Итак, тревога – это эмоциональное переживание, а тревожность – это психологическая особенность, устойчивое свойство человека, так сказать характерная для него черта. Проще говоря, если человек часто испытывает состояние тревоги, то его считают тревожным. Склонность человека к переживанию тревоги является одним из основных параметров индивидуальных различий. Вместе с тем термин тревожность часто используется в более широком для обозначения и переживания, и устойчивой черты.

«Тревожные дети» – это, в первую очередь, неуверенные в себе дети, с неустойчивой, часто заниженной, само оценкой. Такие дети из-за чувства страха, которое они испытывают перед чем-то неизвестным может привести к тому, что они будут крайне редко проявлять инициативу. В случае, если дети послушны, то они предпочитают не обращать на себя много внимания, чаще всего ведут себя примерно дома и в детском учреждении. Но бывает диаметрально противоположные ситуации, когда дети совершенно не послушны, требуют много внимания, как со стороны сверстников, так и со стороны воспитателей. Так же возможна агрессия, особенно в сторону сверстников.

Тревога обычно предполагает существование объекта. С уверенностью можно сказать то, что если опасность неизвестна, это никак не должно означать того, что тревога – это продукт беспочвенной фантазии. В этом случае, тревога основана на угрозе, которая существует в бессознательном человека. Поэтому, можно определить разницу между тревогой и страхом не в рамках наличия или отсутствия объекта, но опираясь на такие понятия, как внешний и внутренний объект. При этом может возникнуть проблема дифференциации внешних и внутренних источников угрозы.

*Список используемой литературы:*

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. ПЕР СЭ, 2008. С. 58.
2. Ветрова О.Е. Проблема определения критериев, показателей и уровней страха у детей дошкольного возраста в условиях детского сада. Изд-во «Вестник». Москва, 2001. 10 с.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб: Питер, 2000. С. 41-50.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. - М.: Сфера, 2002 - 510 с.
5. Фрейд З. Психология бессознательного. М: 1989. С. 73-75.

*Рыжова Ю.В., (Ryzhova Y.V.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им. Л.Н.Толстого  
Россия, г.Тула*

**СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ЗАГАДКИ**

**CONTENT AND DEVELOPMENT TECHNOLOGIES OF REASONING SPEECH  
DEVELOPMENT OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL  
SPEECH THROUGH RUSSIAN FOLK MYSTERIES**

**Аннотация:** в статье представлена характеристика этапов реализации программы развития речи-рассуждения детей 6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) в процессе обучения отгадыванию русских народных загадок. Раскрываются приемы обучения детей построению высказываний типа рассуждений.

**Annotation:** the article presents the characteristics of the stages of the implementation of the program of reasoning speech for children 6 years old with a general speech underdevelopment in the process of learning to guess Russian folk mysteries. Reveals methods of teaching children to build statements such as reasoning.

**Ключевые слова:** речь-рассуждение, русские народные загадки, дети дошкольного возраста.

**Keywords:** reasoning speech, Russian folk mysteries, preschool age children.

На основе проведенного анализа литературы [1; 2] и результатов диагностики было установлено, что дети 6 лет без специального обучения довольно редко пользуются связными высказываниями-рассуждениями в общении. Это обусловлено тем, что детям тяжело создавать такого типа высказывания из-за их структурной сложности и незнания специальных языковых средств связи смысловых частей. В дополнение к сказанному, частота и характер высказываний зависят от содержания и формы общения воспитателя с детьми, от организации деятельности детей.

Поэтому задачами коррекционно-развивающей программы являлись:

1. Обучение детей целостным связным рассуждениям, состоящим из тезиса, доказательства и вывода.
2. Формирование умений вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов.
3. Использование различных языковых средств связи смысловых частей (потому что, так как, поэтому, значит).
4. Употребление при доказательстве вводно-модальных слов (во-первых, во-вторых).

Для решения этих задач нами была проведена и организована коррекционно-развивающая деятельность, которая велась в два этапа. Первым из них было обучение детей составлению связных высказываний-рассуждений при отгадывании загадок с опорой на разнообразный наглядный материал. Вторым этапом более сложный, он заключался в обучении детей составлению связных высказываний-рассуждений при отгадывании загадок на вербальной основе.

Согласно общепринятой методике, загадки на занятиях вводились после ознакомления детей с особенностями предметов, о которых говорилось в загадке. Чтобы максимально использовать возможности таких занятий для обучения детей связным высказываниям типа рассуждений, нами учитывался ряд методических положений.

Особое внимание уделялось отбору загадок. Подбирались загадки, которые были доступны детям по содержанию, то есть о знакомых предметах, характерные особенности которых хорошо им известны. Использовались загадки двух видов: простые, построенные как прямое описание характерных особенностей предмета без его названия («белая морковь зимой растет») и метафорические. Метафорические загадки вводились постепенно, так как они более сложные для восприятия детьми, в них слова используются в переносном значении, необходим достаточный жизненный опыт, образное видение мира, понимание разных значений слов («без рук рисует, без зубов кусает»).

Любая загадка есть образное описание предмета и его характеристик. При этом чаще всего такое описание дается через другой предмет. Для того чтобы отгадать загадку, ребенок должен знать характерные особенности предметов, уметь сравнивать предметы и видеть в них общее. Именно поэтому загадки вводились только после ознакомления детей с особенностями предметов.

На первом этапе детей, прежде всего, следует научить выделять характерные признаки предметов, хорошо им знакомых, причем вначале необходимо использовать загадки, содержащие прямое описание основных характеристик загадываемого предмета, а затем – метафорические, представляющие большую сложность для восприятия вследствие переносного значения используемых в них слов и описания одного объекта через другой. На этом этапе детей следует учить сравнению предметов, выделению в них общего, умению со



относить характеристики реального предмета с его образным описанием. Поэтому алгоритм занятий должен быть следующим: 1 – рассмотрение реального предмета с акцентированием внимания детей на отраженных в загадке признаках с применением лексики из загадки; 2 – собственно отгадывание загадок с развернутой мотивацией ответа в форме рассуждения.

Занятия по описанию предметов можно проводить в виде игры «Чудесный мешочек». В небольшой мешочек помещается 4-5 предметов, которые детям хорошо знакомы. Им необходимо по очереди достать из него предмет, назвать его и положить на стол. Далее этот предмет рассматривается вместе со всей группой детей. Приведем пример такого занятия. Детям задавались вопросы: «Что ты достал?» (фломастер), «Какого цвета?» (зеленый), «А как вы поняли, что этот фломастер зеленый?» (Павел С.: потому что он сверху зеленый, Иван Х.: у него зеленый корпус), «Правильно, а какой же стороной рисовать можно?» (которая под колпачком). Далее мы провели черту по белому листу бумаги и спросили «Что осталось на листе?» (зеленая полоса).

Таким же образом рассматривались мяч, ножницы, расческа, которые дети доставали из мешочка. Каждый предмет клали на стол так, чтобы все дети могли их видеть. Вторая часть занятия заключалась в отгадывании загадок про предметы из мешочка. Мы спрашивали у детей, как они догадались.

В ходе занятия необходимо широко использовать игровую форму предъявления задания с элементами соревнования: «Кто увидит и назовет больше» с получением фишек за большее количество названных признаков и выявлением победителя, назвавшего большее количество характерных особенностей объектов.

Для обучения построению высказывания типа рассуждения следует использовать различные приемы: образец с примерным содержанием, последовательностью, структурой, набором грамматических форм и способов внутритекстовой связи речи-доказательства, игры типа «Найди отгадку» с отгадыванием загадки с опорой на картинку, иллюстрирующую перечисленные в ней признаки объекта и помогающую ребенку последовательно располагать аргументы в доказательстве. В качестве примера приведем проводившееся в ходе нашей экспериментальной работы занятие «В гостях у бабушки», в основе которой лежит одноименная игра, в комплект которой входят разрезные карты с рисунками и карты с загадками.

На первом этапе игры детям предлагалось сложить из отдельных карточек рисунки на тему «Деревенский дом», «Огород». На втором этапе мы спрашивали детей, какие домашние животные и птицы живут на деревенском дворе, какие предметы сельского обихода и обстановки они знают. При ответах дети подбирали и рассматривали предметные картинки, определяли назначение изображенных на них предметов.

На третьем этапе мы читали загадку. Дети должны были выбрать со ответствующую карточку и объяснить загадку, опираясь на имеющееся изображение. При правильном ответе ребенок получал карточку с текстом загадки и закрывал ею со ответствующий предмет или часть рисунка.

Второй этап коррекционно-развивающей программы по развитию речи-рассуждения должен включать задания на вербальной основе, где в загадках давались признаки, активизировавшие системные знания, побуждающие детей вспомнить существенные связи между явлениями. Например, зависимость между явлениями в неживой и живой природе в загадках о временах года или зависимость внешнего вида от среды обитания, способов питания или защиты в загадках о животных.

На этом этапе детей следует учить доказывать свои отгадки на загадки, строящиеся на многозначности слов, содержащих краткую характеристику объекта из одного-двух признаков, а также те, отгадки которых базируются на жизненном опыте неоднократных наблюдений за каким-либо явлением, например, ростом и убыванием Луны.

Особое внимание на втором этапе уделялось вербальному оформлению доказательства: особой структуре порядка аргументов с использованием порядковых числительных,

сложноподчиненных предложений, союзов для выражения логических связей и оформления выводов.

Для активизации синтаксиса и специфической лексики доказательства в речи детей необходимо создавать потребность в рассуждении, например, через соревнование, кто убедительнее докажет отгадку, полнее и точнее ее объяснит. Чтобы ребенок мог выстроить четкий ответ, следует давать план доказательства в ходе ряда последовательно задаваемых вопросов в соответствии со структурой загадки.

Эффективным приемом в нашей экспериментальной работе зарекомендовали себя вопросы дискуссионного характера, демонстрирующие детям односторонность и неполноту отгадки. Для смены содержания и способов доказательства целесообразно предлагать разные загадки об одном и том же объекте или явлении. Например:

Знают взрослые и дети,	На небе белеет,
Что не солнце ночью светит.	Светит, но не греет.
Круглолица и бледна,	(Луна)
Среди звезд всегда одна.	
(Луна)	

Также стоит предлагать разные загадки об одном предмете и явлении с употребленными в переносном смысле словами и образными выражениями. Например:

Одеяло белое,	Летит – молчит,
Не руками сделано.	Лежит – молчит.
Не ткалось и не кроилось,	Когда умрет,
С неба на землю свалилось.	Тогда заревет.
(Снег)	(Снег)

У детей было два способа, по которым они отгадывали загадку. Часть из них сначала употребляли тезис и потом переходили к аргументам. Например, на загадку про лису «Эта рыжая плутовка наших кур ворует ловко. Зверя нет в лесу хитрей. Кто она? Скажи скорей!» Вика Р. ответила: «Это лиса (тезис), потому что она хитрая – про лис так всегда говорят, рыжая и ворует кур (аргументы).

Другие дети сначала приводили аргументы, сопоставляя признаки, указанные в загадке, устанавливали между ними связи и затем приводили вывод-отгадку. Например, на загадку про лук «Золотистый и полезный. Витаминный, хотя резкий. Горький вкус имеет он. Когда чистишь, слезы льешь» Дима А. рассуждал таким образом: «Он золотистый, желтый, на вкус горький. И в нем много витаминов. А если чистить, то польются слезы (аргументы). Мне кажется, что это лук» (вывод-отгадка).

В ходе всего процесса обучения следует применять анализ образца рассуждения с привлечением внимания детей к его последовательности и структуре: пояснение, с чего оно начинается (тезис – то, что доказывается), основная часть (доказательства тезиса), концовка (вывод-заключение), который закрепляет в памяти детей план высказывания. В качестве своеобразного плана рассуждения, отражающего его содержание и структуру, может быть использована модель, состоящая из абстрактных символов для замещения слов и словосочетаний, стоящих в начале каждой части рассуждения. Кругок символизирует тезис, прямоугольник означал «потому что», треугольник – «значит», для обозначения слов «во-первых» и «во-вторых» использовались цифры 1 и 2.

Для обогащения мотивов речевой деятельности детей следует применять мотивационные установки, например, «Подумай, как ты объяснишь отгадку младшему брату», «Объясним Почемучке», которые способствуют повышению активности детей и качества их высказываний.

Таковы направления и технология реализации коррекционно-развивающей программы, реализованной в ходе проводившейся нами экспериментальной работы, эффективность которой была подтверждена в ходе контрольного эксперимента выраженной положительной динамикой по всем критериям развития речи-рассуждения у старших дошкольников с ОНР.

*Список использованной литературы:*

1. Кокорева О.И. Развитие речи-рассуждения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях семьи // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы Международной научно-практической конференции. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2015. С. 201-205.
2. Кокорева О.И., Дуганова М.В. Особенности развития речи-рассуждения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Психологические и педагогические проблемы в системе непрерывного образования: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2017. С. 171-173.

*Слюсарская Т.В., (Slusarska T.V.), к. псих. наук, доцент,  
Буздина Е. Ю., (Buzdina E.J.) студент  
Тульский гос. педагогический университет им. Л.Н.Толстого  
Россия, г. Тула*

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6-ТИ ЛЕТ  
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**INTELLECTUAL TRAINING TO THE SCHOOL CHILDREN 6 YEARS WITH VISUAL  
IMPAIRMENTS**

**Аннотация.** Дети со зрительными нарушениями выступают уязвимой группой в плане готовности к школьному обучению. В нашем исследовании были раскрыты основные особенности интеллектуальной подготовки детей с нарушением зрения к обучению в школе. Проанализированы и приведены результаты диагностики этих особенностей, разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа активизации интеллектуальной деятельности детей с нарушением зрения.

**Annotation.** Children with visual impairment are a vulnerable group in terms of school readiness. Our study revealed the main features of intellectual training of children with visual impairment to school. The results of diagnostics of these features are analyzed and presented, the correctional and developing program of activation of intellectual activity of children with visual impairment is developed and tested.

**Ключевые слова:** интеллектуальная подготовка, словесно-логическое мышление, дети с нарушениями зрения, коррекционно-развивающая программа, экспериментирование.

**Keyword:** intellectual preparation, verbal and logical thinking, children with visual impairment, correctional and developmental program, experimentation.

Система образования РФ на сегодняшний день предъявляет особые требования к уровню психологической готовности детей при поступлении в школу. Часто дошкольники сталкиваются с определенными трудностями в процессе обучения, которые не обходят стороной и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проблеме подготовки детей 6-ти лет с нарушениями зрения к обучению в школе по праву уделяется большое внимание со стороны специалистов различных областей: дефектологов, психологов, педагогов, медицинских работников, т.к. этот период перехода из дошкольного в младшее школьное детство является важным этапом в развитии ребенка.

Частичная или полная зрительная недостаточность лишает дошкольников возможности получать и усваивать информацию об окружающем мире, его событиях и явлениях в полном объеме, поэтому им необходима дополнительная помощь со стороны

специалистов образовательных учреждений, как коррекционно-развивающих, так и общеобразовательных.

В связи с тем, что в нашей стране постоянно происходит модернизация специального образования, большое значение имеет аспект получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также закрепление за ними права выбора обучения как в специализированных коррекционных, так и в общеобразовательных учреждениях. Успешность обучения детей с особыми образовательными потребностями в школе напрямую будет зависеть от того, насколько они физически и психологически готовы к процессу обучения, а также от правильности выстроенного педагогами образовательного процесса [1, с. 324].

Исходя из этого, особую значимость имеет проблема интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста с нарушением зрения к обучению в школе, которая является одной из составляющих психологической зрелости и важной предпосылкой к успешному усвоению детьми новых знаний, умений и навыков.

Стоит обратить внимание, что проблема интеллектуальной готовности дошкольников с нарушениями зрения к обучению в школе еще недостаточно отражена в психолого-педагогических исследованиях. Многие вопросы, касающиеся данной тематики, остаются открытыми. Как правило, исследования направлены на изучение развития процессов мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением зрения (Т. П. Назарова, Л. И. Плаксина, Е. М. Украинская и др.).

Специфичной чертой интеллектуального развития детей со зрительной недостаточностью является то, что на фоне нарушений зрения у них наблюдается снижение познавательного интереса и, как следствие, интеллектуальной активности. Дети часто усваивают понятия формально, не имея за ними определенного зрительного образа. Также отмечается, что у детей со зрительной недостаточностью формирование мыслительных операций происходит в более поздние сроки, чем у детей с нормальным зрением.

В своей научно-исследовательской работе особое внимание мы уделяли предпосылкам формирования словесно-логического мышления детей дошкольного возраста, т.к. уровень развития словесно-логического мышления является одним из значимых критериев оценки интеллектуальной готовности дошкольников со зрительными нарушениями к осуществлению образовательной деятельности в школе.

В.А. Лонина отмечает, что существуют различия между слабовидящими дошкольниками и нормально видящими детьми по темпам развития наглядно-образного и словесно-логического мышления. Также она указывает, что «формирование таких мыслительных операций, как сравнение, классификация, обобщение осуществляется у слабовидящих детей в более поздние сроки и с большими трудностями, чем у нормально видящих» [2, с. 26].

Обозначенные факторы говорят о наличии определенных трудностей в создании необходимых условий для интеллектуальной подготовки детей с нарушениями зрения. Результатом в этом случае может стать низкий уровень интеллектуальной готовности к школе, а как следствие - нарушение адаптации ребёнка к новой среде и его неуспеваемость [3, с. 155].

В связи с этим, тема нашего исследования приобретает особую актуальность и значимость.

Исследование проходило на базе МБОУ ЦО №29 «Детский сад комбинированного вида для детей с нарушением зрения «Радуга». В нем приняли участие дети 6-ти лет с нарушениями зрения: амблиопия и косоглазие.

Для исследования уровня интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения к обучению в школе, была составлена и апробирована диагностическая программа по выявлению уровней развития словесно-логического мышления детей 6-ти лет со зрительными нарушениями.

В программу вошли следующие методики:

- методика "Нелепицы" автор: Р.С. Немов;
- методика «Исключение предметов (4-ый лишний)» автор: Н.Л. Белопольская;
- методика «Классификация предметов» автор: К. Гольдштейн, в модификации Л.С. Выготского и Б.В. Зейгарник;
- методика «Последовательность событий» автор: А.Н. Бернштейн;
- методика «Найди отличия» автор: Черемошкина Л.В.

В ходе проведения диагностического исследования нами были выделены три уровня развития словесно-логического мышления дошкольников с нарушением зрения:

1 уровень – высокий: характеризуется сформированностью операций словесно-логического мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации. Дети способны выполнять аналитико-синтетическую деятельность; способность устанавливать аналогии развита на высоком уровне; высказывания детей логичны и обоснованы; дети понимают причинно-следственные связи и способны словесно опосредовать их. Данный уровень развития словесно-логического мышления дошкольников с нарушением зрения не выявлен у исследуемой группы детей.

2 уровень – средний: характеризуется недостаточным развитием отдельных операций словесно-логического мышления. Аналитико-синтетическая деятельность снижена: дети затрудняются в выделении существенных признаков, не всегда способны осуществлять обобщения и целенаправленно действовать. Формирование аналогий затруднено; высказывания детей не всегда логично обоснованы; понимание причинно-следственных связей событий затруднено. Данный уровень сформированности словесно-логического мышления дошкольников с нарушением зрения выявлен у 40% детей.

3 уровень – низкий. Операции словесно-логического мышления недостаточно сформированы. Аналитико-синтетическая деятельность затруднительна для детей данного уровня. Дети не могут устанавливать логические, а также причинно-следственные связи между событиями и словесно опосредовать их через речь. Данный уровень развития словесно-логического мышления дошкольников с нарушением зрения выявлен у 60% детей.

На основе проведенной диагностической программы по выявлению уровня развития предпосылок формирования словесно-логического мышления детей 6-ти лет нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на активизацию интеллектуальной деятельности детей с нарушением зрения, посредством метода экспериментирования.

Эксперимент переводится с латинского языка как опыт, проба. Эксперимент является одним из основных методов познания, с помощью которого в специально созданных, контролируемых и управляемых условиях исследуются явления окружающего мира. Любой эксперимент предполагает организацию практической деятельности с целью проверки и сравнения определенной гипотезы.

Экспериментальная деятельность способствует формированию у детей мыслительных операций: анализа, синтеза, классификации, обобщения и др., стимулирует познавательную активность и любознательность ребенка, активизирует восприятие учебного материала.

Основной целью разработанной нами коррекционно-развивающей программы является развитие интеллектуальной активности детей с нарушением зрения посредством экспериментирования в условия ДОУ.

Коррекционная программа осуществлялась в следующих направлениях: развитие аналитико-синтетической деятельности; развитие способностей к установлению аналогий; развитие способности выстраивать логичные высказывания и словесно опосредовать свою деятельность [4, с. 56].

Занятия в коррекционно-развивающей программе были логически разделены на три блока: пропедевтический, основной и заключительный. В пропедевтическом блоке реализовывалась задача предварительного обучения детей, выяснялось, насколько дети владеют понятийным аппаратом заданной темы. В данном блоке дефектолог демонстрирует детям различные эксперименты, с целью расширения их кругозора. Основной блок – это

реализация основных коррекционных задач нашей программы, обучение детей и активизация их интеллектуальной деятельности через экспериментирование. Педагог совместно с детьми осуществляет экспериментальную деятельность. В заключительном блоке подводились итоги занятий с детьми, выяснялась степень усвоения ими материала, предоставляемого на основном этапе работы. Детям дается возможность самостоятельно провести некоторые эксперименты, чтобы закрепить новые знания и интерес детей к данному виду практической деятельности.

После проведения экспериментальной работы с детьми, для определения эффективности разработанной коррекционной программы, был проведен контрольный диагностический срез. Результаты, полученные на контрольном этапе, сравнили с показателями констатирующего эксперимента. Данное сравнение показало, что в экспериментальной группе, с которой проводилась коррекционная работа, показатели уровня развития словесно-логического мышления детей 6-ти лет с нарушением зрения значительно улучшились, что говорит об успешности проведенной нами коррекционно-развивающей работы.

Итак, в результате качественного анализа полученных на контрольном этапе данных было выявлено следующее:

- у значительной части детей повысился уровень аналитико-синтетической деятельности: дети стали лучше выделять существенные признаки предметов и осуществлять обобщение предметов по существенным признакам, при этом, их высказывания стали логически обоснованными, а деятельность целенаправленной;
- дети лучше стали устанавливать аналогии и логические связи между понятиями и событиями;
- высказывания детей стали более логичными и обоснованными;
- дети стали лучше ориентироваться по словесным инструкциям;
- у многих детей улучшились способности в установлении причинно-следственных связей, дети стали устанавливать последовательность событий и понимать их причины и следствия.

Можно сделать вывод, что для лучшего интеллектуального развития детей со зрительной недостаточностью необходима коррекционно-развивающая программа, основанная на методе детского экспериментирования. Данная программа сможет более полно раскрыть потенциал детей и восполнить пробелы в развитии интеллектуальных функций дошкольников, что в будущем благотворно скажется на их готовности к обучению в школе.

#### *Список использованной литературы:*

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский.- М.: Просвещение, 1995.- 527 с.
2. Лонина, В. А. Формирование и развитие обобщений у слабовидящих школьников / В. А. Лонина // Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения М., 1995.
3. Слюсарская Т.В. Особенности интеллектуальной готовности дошкольников с нарушениями зрения к обучению в школе: диссертация. – Нижний Новгород, 2006. – 195 с.
4. Тихомирова Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. - Ярославль, “Гринго”, 1995.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ПОМОЩЬЮ ЛЕГО-КОНСТРУКТОРА

### FORMATION OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER WITH THE HELP OF LEGO-CONSTRUCTOR

**Аннотация.** Терапия с помощью лего-конструктора признана эффективным методом развития социальных навыков. Лего-конструктор можно легко адаптировать ко многим упражнениям и заданиям, которые предназначены для формирования эмоционально-волевой сферы у детей-аутистов. В статье приведены примеры упражнений, способствующих развитию эмпатии, умению оценить ситуацию и поведение окружающих, дифференцировать различные эмоциональные состояния по мимическим проявлениям.

**Annotation.** Lego-designer therapy is recognized as an effective method of developing social skills. Lego-constructor can be easily adapted to many exercises and tasks, which are intended to form the emotional-volitional sphere in autistic children. The article provides examples of exercises that contribute to the development of empathy, the ability to assess the situation and the behavior of others, to differentiate various emotional states by mimic manifestations.

**Ключевые слова:** эмоционально-волевая сфера, расстройства аутистического спектра, дети с РАС, лего-конструктор.

**Keywords:** emotional-volitional sphere, autism spectrum disorders, children with ASD, Lego-constructor.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это нейро онтогенетическое расстройство психического развития с наступлением в младенчестве или детстве, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями [2].

Проблема формирования эмоционально-волевой сферы у детей с РАС остается актуальной и на сегодня. По данным Всемирной организации здравоохранения, 1 ребенок из 160 детей во всем мире живут с расстройством аутистического спектра. Хотя некоторые исследования, которые более тщательно контролируются, представляют нашему вниманию большие цифры. Исходя из исследований, полученных за последние годы, распространенность РАС существенно возрастает по всему земному шару. Для таких ребят особенно характерны нарушения в эмоционально-волевой сфере [4].

Эмоционально-волевая сфера – это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями, сознательным волевым управлением. Содержательные аспекты волевой сферы выражаются в способностях человека, проявляющихся в самодетерминации и регуляции им своей деятельности и различных психических процессов [3].

Формирование эмоционально-волевой сферы ребенка очень важный аспект работы педагогов и родителей обычных детей, ио особенно важный при работе с детьми с РАС. Данная сфера поможет этим будущим взрослым личностям в дальнейшей жизни в принятии сложных решений, в общении с другими людьми и так далее [5].

Вариаций, с помощью чего можно было бы развить в ребенке эмоциональную и волевую составляющую, приличное количество. Мы предполагаем, что такой универсальный способ, как использование лего-конструктора в деятельности детей с РАС поможет им успешно реализовать свои способности и возможности. Метод «лего-конструирования» относительно новый, незаурядный, который может положительно повлиять на развитие не только «необычных» детей, а главное – он мобилен. Конструктор не остановился в своем развитии, он постоянно модернизируется, и основные его задачи – развить и занять маленького человечка. Терапия с помощью лего-конструктора признана эффективным методом развития социальных навыков, куда входят умения использовать свои эмоции и управлять своей волей [1].

Представим вам достоинства данного способа.

1. Лего – красочный конструктор включающий себя несколько вариативных деталей, количество цветов огромное множество, начиная от темных оттенков синего и коричневого до ярких красных и желтых цветов. Такое обилие цветовой гаммы очень привлекает детей и не оставит равнодушным даже ребенка с РАС. Дети при виде цветов, могут выражать свои эмоции. Положительные, если они им нравятся и отрицательные, если наоборот.

2. Считается, что лего-конструктор – это набор кубиков. Да, это так, но формы этих кубиков различных форм и размеров. Существует различное множество наборов для детей разных возрастов. Для самых маленьких существуют наборы из крупных кубиков, для детей постарше размеры кубиков гораздо меньше и наиболее разнообразны по форме. Здесь уже можно сказать, что ребенок уже использует свои эмоции и волевые качества при выборе подходящих ему деталей. К примеру, если сборка произвольная и подчинена напечатанной инструкции, и взрослый начинает помогать своему подопечному, то можно предложить вниманию ребенка несколько различных деталей. Он, как правило, выберет какую-либо деталь из множества, проявит свои волевые качества.

3. У детей с РАС очень часто меняется настроение, как в целом и у всех детей. Уникальность данного конструктора в том, что он очень крепкий, его сложно повредить. Если у ребенка нет настроения работать с лего или с конкретной деталью, то он может бросить ее в сторону, при этом он часто не смотрит куда или во что он бросает. Деталь повреждена не будет. Если ребенку не понравится конструкция, он может выразить свое недовольство, разломав ее на мелкие части (при этом подопечный также будет испытывать определенные эмоции, когда будет ломать). Повредится цельная конструкция, но не детали. Также сам процесс ломания может быть смотивирован, взрослый может попросить его специально разломать постройку, при этом понаблюдать с какими эмоциями ребенок будет осуществлять данное действие, или же сказать так: «Ты можешь разрушить свою постройку или сохранить и любоваться ею». Ребенок здесь должен будет принять собственное решение, а, следовательно, снова идет работа над формированием его эмоционально-волевой сферой.

4. РАС по последним статистическим данным встречается в основном у мальчиков, но также встречаются в практике и девочки с данным расстройством. Конструирование-процесс, как правило, интересующий мальчиков, но компания «LEGO» разрабатывает свои наборы с учетом всех возможных интересов детей. Для мальчиков характерны наборы из серий «Техник» и «CREATOR», а для девочек существуют такие серии, как: «Friends» и «DisneyPrincess». Первые серии содержат в себе различные детали, из которых потом получают различные транспортные средства, роботы, которые дети постарше могут запрограммировать. Для девочек же почти все детали розовых оттенков, они относительно крупнее и более просты по сборке, чем у мальчиков. Можно понаблюдать за тем, как мальчик с РАС будет играть с конструктором для девочек (намеренно предложить ему именно этот набор), будет ли у него интерес вообще притрагиваться к деталям, какие эмоции он будет испытывать при сборке.

5. Лего-конструктор славится своим качеством, вниманием даже к мелким деталям. Не сосчитать сколько различных кубиков существует в наборах. Форма, цветовая гамма, размер. Но и это еще не все. Отдельное внимание заслуживают человечки из лего. Их разнообразие



поражает. Каждая фигура примеряет на себя различные роли (пожарник, полицейский, принцесса, супергерой, гонщик и так далее). Благодаря этому лего-человечек может выступать героем коррекционного процесса, становится дополнительным элементом увлечения в занятии.

Леги-конструктор можно легко адаптировать ко многим упражнениям и заданиям, которые предназначены для формирования эмоционально-волевой сферы у детей с РАС. Конструктор сможет стать вспомогательным элементом в этом деле. Представим несколько примеров.

#### Упражнение «Эмоции героев»

Цель: способствовать развитию эмпатии, умения оценить ситуацию и поведение окружающих вокруг людей.

Ход игры: Взрослый читает детям историю. Ребенку в оригинальном задании заранее выдаются маленькие карточки с символическими изображениями различных эмоциональных состояний. В данном случае можно использовать фигурки леги, а конкретно – лица человечков. Детализированный подход к каждому мелким деталям позволяет леги-конструктору задействоваться в упражнении. Человечки могут испытывать как положительные, так и отрицательные эмоции. Если раньше для того чтобы поменять эмоцию персонажу нужно было поменять одну деталь на другую (часть головы), то современные наборы леги упрощают данную задачу. Сейчас одна деталь может содержать набор нескольких эмоций, нужно просто вертеть головой фигурки и эмоция меняется. В процессе чтения ребенок меняет эмоцию фигурке из леги, исходя из содержания повествования. По окончании чтения каждый ребенок объясняет, в какой ситуации и почему ему кажется, что герой был весел, грустен и т. д.

В эту игру лучше играть или индивидуально или в малой подгруппе. Текст истории должен быть невелик и соответствовать объему внимания и памяти детей определенной возрастной группы.

#### Упражнение «Интонация»

Цель: развитие у детей понимания, дифференцировка слухового восприятия, развитие эмпатии.

Ход игры: Ведущий вводит понятие интонации. Снова можно задействовать фигурки, представляющих людей. Логичнее ввести одну фигурку – главную, которая будет находиться у ведущего. Ведущий (а для детей - определенный персонаж из леги) будет говорить различные фразы. Детям предлагается понять с какой интонацией персонаж произносит каждую фразу. Сложность заключается в том, что на лице фигурки не будет дублироваться интонация в след за произнесением каждой фразы. Ребята должны сами понять, как произносятся фразы (зло, радостно, задумчиво, с обидой).

#### «Подарок другу»

Цель: развивать умение невербально «описывать» предметы.

Ход игры: Один ребенок становится «именинником», остальные дарят ему «подарки». Естественно, в качестве выбора для подарка будут прилагаться детали из леги. Можно каждому ребенку взять сразу несколько деталей, чтобы сконструировать нечто цельное и подарить «имениннику». Детям предоставляется самостоятельный выбор, без вербального объяснения их выбора.

#### «Собери пиктограмму – воссоздай эмоцию»

Цель: развивает умение дифференцировать различные эмоциональные состояния по мимическим проявлениям.

Ход игры: Каждому ребенку дается специальное плоское полотно из леги, несколько деталей и карточка с изображением определенного эмоционального состояния, разрезанная на несколько частей. Задача участников не только как можно быстрее и правильно собрать пиктограмму, но и попытаться изобразить эмоцию с помощью леги-конструктора, а именно собрать эмоцию на плоском леги-полотне.

#### «Тихий разговор»

Цель: формирование умения передавать определенное смысловое содержание невербальным способом.

Ход игры: Участники садятся в круг. Перед ними в центре круга лежат детали конструктора. Задание для каждого ребенка заключается в том, чтобы невербально сказать выбранному партнеру фразу (которую взрослый предварительно шепнул ребенку на ушко). Каждый по очереди выполняет задание без слов. Сказать, а точнее показать смысл фразы и помогает лего-конструктор. Остальные наблюдают и определяют «произнесенную» фразу.

Таким образом, мы пришли к выводу, что использование лего-конструктора на занятиях с педагогом, а также в домашних условиях, когда с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, занимается родитель, является плодотворным делом для формирования и дальнейшего развития эмоционально-волевой сферы.

#### *Список используемой литературы*

1. Аутизм. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://autweb.ru/lego-terapiya-i-autizm/> (дата обращения 12.02.2019).
2. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Расстройство\\_аутистического\\_спектра/](https://ru.wikipedia.org/wiki/Расстройство_аутистического_спектра/) (дата обращения 15.02.2019).
3. Молодой ученый [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/232/53728/> (дата обращения 12.02.2019).
4. Синдром Аспергера [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.aspergers.ru/taxonomy/term/20> (дата обращения 15.02.2019).
5. Томиловская Ж.П., Линькова М.В. Реализация модели инклюзивного образования на базе детской школы искусств // 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 : МГТУ, 2018. С. 143-147.

*Стародубцева О.В., (Starodubtseva O.V.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им. Л. Н. Толстого»  
Россия, г. Тула*

### **КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

### **CORRECTION OF DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL READINESS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISABILITY OF VISION**

**Аннотация.** В настоящее время увеличивается количество детей с нарушением зрения с недостаточной мотивационной готовностью к школе, это является актуальной проблемой на сегодняшний день. Целью исследования является разработка коррекционно-развивающей программы для развития мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Annotation.** Currently, the number of children with visual impairment with insufficient motivational readiness for school is increasing, this is a pressing problem today. The aim of the study is to develop a correctional and developmental program for the development of motivational readiness in children of senior preschool age with visual impairment.

**Ключевые слова:** нарушение зрения, мотивационная готовность.

**Key words:** visual impairment, motivational readiness.

В настоящее время увеличивается количество детей дошкольного возраста с низкой мотивационной готовностью к школе. Проблема актуальна среди исследователей. Особую актуальность она приобретает по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, по отношению к детям с нарушением зрения.

Значимость и актуальность проблемы мотивационной готовности старшего дошкольного возраста с нарушением зрения обусловлена тем, что высокие требования современной жизни к организации воспитания и обучения делают проблему психологической готовности детей к школьному обучению особенно актуальной для поиска новых, более эффективных психолого-педагогических подходов[1]. Поэтому целью исследования явилась разработка коррекционной программы развития мотивационной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Содержание этой программы определяется многими задачами: формировать позитивное отношение к школьному обучению у старших дошкольников с нарушением зрения; формировать правильные представления о школе, школьных правилах, школьных принадлежностях, школьных оценках, учителях[3].

Важнейшим условием для разработки коррекционной программы является диагностика. Разработанная в рамках исследования процедура диагностики включает серию специальных заданий, целью которых было изучение особенностей мотивационной готовности к школе.

Для определения уровня развития мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения были определены критерии, разработанные в исследованиях Д.В.Солдатова [6].

После проведения диагностической процедуры обследования мотивационной готовности на основе анализа и с учетом выделенных критериев было определено 3 уровня развития мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Высокий уровень - у дошкольников с нарушением зрения сформированы правильные представления о жизни в школе, преобладают мотивы, побуждающие их учиться и заниматься учебной деятельностью. У детей сформировано положительное отношение к учебной деятельности, стремление овладеть новыми знаниями, новыми способами усвоения знаний. Положительное оценивание дошкольниками школы, обучение в школе. Наблюдается устойчивость учебно-познавательного мотива, доминирующее положение учебных мотивов в иерархии мотивов, а также доминирование учебных мотивов над игровыми[2].

Средний уровень - у дошкольников с нарушением зрения частично сформированы правильные представления о жизни в школе, преобладают мотивы, побуждающие их учиться и заниматься учебной деятельностью. У детей сформировано нейтральное отношение к учебной деятельности, нет стремления овладеть новыми знаниями, новыми способами усвоения знаний. Нейтральное оценивание дошкольниками школы, обучение в школе. Не наблюдается устойчивость учебно-познавательного мотива, доминирующее положение учебных мотивов в иерархии мотивов, а также наблюдается доминирование игровых мотивов над учебными.

Низкий уровень - у дошкольников с нарушением зрения не сформированы правильные представления о жизни в школе, не преобладают мотивы, побуждающие их учиться и заниматься учебной деятельностью. У детей сформировано отрицательное отношение к учебной деятельности, нет стремления овладеть новыми знаниями, новыми способами усвоения знаний. Отрицательное оценивание дошкольниками школы, обучение в школе. Нет устойчивости учебно-познавательного мотива, нет доминирующего положения учебных мотивов в иерархии мотивов, а также наблюдается явное доминирование игровых мотивов над учебными.

На основе проведенной диагностики была разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой являлось развитие мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

При составлении коррекционно-развивающей программы мы опирались на следующие принципы[4]:

1. Принцип учёта возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребёнка. В нашей программе этот принцип реализовывался путем чередования игровых приемов и коррекционных упражнений, учета показателей индивидуальной диагностической программы, учета специфики дефекта детей с нарушением зрения.

2. Принцип единства диагностики и коррекции. Данный принцип реализовался с учетом критериев и показателей диагностического исследования, на основе которых строилась коррекционно-развивающая программа. В программе учитывались наиболее типичные ошибки, выявленные в результате диагностического исследования такие как: отрицательное отношение старших дошкольников с нарушением зрения к обучению в школе и недостаточный уровень у дошкольников представлений о школьной жизни.

3. Принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач. Разработанные занятия в коррекционно-развивающей программе с одной стороны корригируют неразвитость учебных и познавательных мотивов и потребностей, с другой стороны, помогают предотвратить отставание в развитии логического операционального интеллекта.

4. Принцип учета объема и степени разнообразия материала.

Постепенное увеличение объема и разнообразия материала. Переход к новой изучаемой теме осуществляется только после повторения изученного в предыдущей теме в начале каждого коррекционного занятия[5].

Коррекционно-развивающая программа содержит три основных этапа развития мотивационной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

1) пропедевтический этап (2 занятия). Цель: формирование позитивного отношения к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;

2) основной этап (7 занятий). Цель: формирование правильных представлений о школе, школьных правилах, школьных принадлежностей, школьной оценки, учителя;

3) заключительный этап (3 занятия). Цель: закрепление правильных представлений и положительного отношения к школьному обучению у старших дошкольников с нарушением зрения, развитие учебно-познавательной мотивации.

На подготовительном этапе работа была направлена на активизирование у старших дошкольников с нарушением зрения положительных эмоций о школе, учебной деятельности. Так на первом занятии «Что такое школа?» была проведена беседа с дошкольниками на тему «Что значит быть школьником», практически все дети включились в обсуждение. Некоторым детям требовалось время, чтобы сформулировать мысль, кто-то повторял слова других детей, дефектолог не заставлял участвовать в беседе, а давал время для того, чтобы дети самостоятельно включались в работу. После беседы детям были предложены картинки, на которых изображены школьники и дошкольниками в разных ситуациях и детям нужно было определить и узнать школьника на этих картинках. Дошкольники правильно оценивали картинки, делали выводы о том, кто такой школьник. В конце занятия старшим дошкольникам с нарушением зрения было предложено нарисовать школу и себя в роли школьника. В целом цели и задачи занятия были реализованы.

На основном этапе происходило формирование представлений о школе, школьных правилах, школьных принадлежностей, школьной оценки, учителя. Так на третьем занятии «Правила школьной жизни» была использована сказка М.А.Панфиловой «Школьные правила», в которой упомянуты правила поведения на уроке и на перемене. После прочтения была организована игра «Выполни правило»: дети ловили мяч и называли разные действия на уроке и на перемене. Для закрепления материала была использована аппликация на тему «Школа». На занятии дети учились выслушивать мнение друг друга, не перебивая. Умение выслушивать собеседника выражено не у всех и когда детям есть что сказать, они перебивали друг друга. В ходе занятия некоторые дошкольники не принимали установленные правила, продолжали перебивать, а некоторые начинали отвлекаться и переставали работать.

Целью заключительного этапа было закрепление правильных представлений и положительного отношения к школьному обучению у старших дошкольников с нарушением зрения, развитие учебно-познавательной мотивации. На заключительном десятом занятии «Я - будущий первоклассник» с помощью дидактических игр и упражнений происходило закрепление учебно-познавательной мотивации у старших дошкольников с нарушением зрения. Дошкольником предлагалось поразмышлять на тему «Теперь я будущий первоклассник и у меня...», дети с радостью представляли себя школьниками и рассказывали какими они будут в школе. С помощью беседы и загадок дошкольники повторили школьные принадлежности, правила поведения в школе и все о профессии - учитель. В конце занятия был проведен ритуал «Тепло наших сердец».

Результаты исследования показали эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы.

Таким образом, в ходе повторной диагностики было выявлено значительное улучшение показателей развития мотивационной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, что свидетельствует об эффективности и актуальности данной коррекционно-развивающей программы.

*Список использованной литературы:*

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. // Изучение мотивации поведения детей и подростков: Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: "Педагогика", 1972. — С. 7—44.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2014. С. 208.
3. Кувшинова И. А., Попкова Е.А. Развитие зрительного восприятия и оптико-пространственных представлений у детей с нарушением зрения : монография. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – 86 с.
4. Кувшинова И.А. Синякова Е.С. К вопросу о приемах развития зрительного гнозиса у детей с нарушенным зрением // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т.2. С. 326.
5. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Перспективные тифлотехнические средства для образования и развития детей и подростков с нарушением зрения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук : Международный ежемесячный научный журнал. 2016, № 1, Т.4 (октябрь). 211 с./ С. 36-40.
6. Солдатов Д.В. Диагностика мотивационной готовности к обучению в школе /под ред. Д.В. Солдатов, В.Г. Колесникова. М: Принтер, 2013.

*Степанова Н.А., (Stepanova N. A.), к.п.н., доцент,  
Феофилова С. В., (Feofilova S.V.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им. Л.Н. Толстого  
Россия г. Тула*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НЕВРОЗАМИ  
В ИНКЛЮЗИВНУЮ ГРУППУ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH NEUROSES GROUP IN  
INCLUSIVE PRESCHOOLS**

**Аннотация.** В статье поднимается актуальная проблема организации психологического сопровождения детей с неврозами в инклюзивной группе дошкольного учреждения. Рассмотрены особенности инклюзивного обучения.

**Abstract.** The article raises the actual problem of the organization of psychological support of children with neuroses in an inclusive group of preschool institutions. The features of inclusive education are reconsidered.

**Ключевые слова:** невроз, тревожность, дети с невротическими расстройствами, инклюзивное обучение, психологическое сопровождение, дошкольники, проблемы, детско-родительские отношения, поведение, упражнения, этапы, коррекция, занятия, психология.

**Keyword:** neurosis, anxiety, children with neurotic disorders, inclusive education, psychological support, preschoolers, problems, parent-child relationship, behavior, exercises, stages, correction, classes, psychology.

Интерес к познанию реального мира является одним из наиболее фундаментальных и значимых в области психологии, поэтому актуальность темы исследования обусловлена тем, что по мнению многих психологов и врачей, число детей с различными неврозами ежегодно возрастает. В официальной отчетности органов здравоохранения нет данных о распространении неврозов у детей, поэтому о них можно судить только по результатам отдельных статистических исследований, опросу родителей и педагогов.

В настоящее время проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья привлекает внимание не только педагогов, психологов, социальных работников, но и является одним из приоритетных направлений в современной образовательной и социальной политике России. Речь идет о детях, чье развитие отличается от того развития, которое в обществе считают обычным, нормальным, то есть о детях, имеющих недостатки в физическом и (или) психическом развитии [3].

Прогрессирующее ухудшение здоровья наших детей стало сегодня серьезной и актуальной проблемой. Несмотря на пристальное внимание к вопросам здоровья подрастающего поколения и существующие законы, количество здоровых детей, по данным Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук, снизилось в 3 раза. По данным статистики, распространенность патологии и заболеваемости среди детей в возрасте от 3-х до 17-ти лет ежегодно увеличивается на 4-5%. Здоровыми можно назвать всего лишь 10% от общего количества учеников, а остальные 90% имеют проблемы как в физическом, так и в психологическом, нервном развитии. В.И. Гарбузов с соавторами [2], основываясь на понимании невроза как болезни развития личности (по В.Н. Мясищеву), центральным звеном в этиопатогенезе неврозов у детей считает изменение врожденных, целесообразных типов реагирования, т. е. темперамента, на реагирования невротического типа, когда воздействия биосоциальных факторов патогенно. Автор подчеркивает целесообразность свойств темперамента, так как они обусловлены длительным процессом эволюции человека, в результате которой сегодня не существует изначально слабого или сильного типа (каждый имеет вполне достаточный уровень приспособительных функций). Другое дело, что могут изменяться, особенно у детей раннего возраста, отдельные свойства темперамента, причем это может приводить и к деформации типа реагирования в целом. Биосоциальные факторы могут, как усиливать приспособительную функцию свойств темперамента, так и тормозить развитие отдельных свойств, деформируя приспособительные функции. К значимым биосоциальным факторам относятся анте- и постнатальные вредности, генетические и социально-средовые неблагоприятные воздействия (длительные депривации, конфликты, мнимые и реальные угрозы, неблагоприятное воздействие микросреды, а главное в отношении детей – неправильное воспитание). Все эти факторы несут опасность важнейшей приспособительной функции – защитной [4].

Современная система отечественного образования все более ориентируется на инновационные стратегии и подходы, направленные на гуманизацию образовательного процесса. Наиболее распространенными среди них являются: «психолого-педагогическая поддержка» (А.Г. Асмолов, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, Т.А. Стрелкова, и др.); «психологическая помощь» (Т.Л. Гаврилова, Т.П. Гинсбург); «содействие» (К.М.

Гуревич, И.В. Дубровина, Э.М. Верник), «психолого-педагогическое сопровождение» (М.Р. Битянова, М.И. Губанова, Е.В. Бондаревская, С.Н. Чистякова).

В настоящее время широко распространено понятие о сопровождении, как о всевозможных технологиях оказания специальной помощи ребенку в условиях поступенного образования, технологиях взаимодействия психолога с другими специалистами образования, с образовательной средой в целом.

Рассмотрим особенности психолого-педагогического сопровождения детей с неврозами в условиях инклюзивной группы дошкольного учреждения.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей с невротическими расстройствами.

Дошкольный период является тем ответственным периодом жизни ребенка, когда формируются наиболее фундаментальные способности, определяющие дальнейшее развитие человека. Так, по некоторым наблюдениям психологов, ребенок в возрасте до 3-х лет приобретает от 60 до 70% информации об окружающем мире, а за всю оставшуюся жизнь – 30-40%.

Общение со сверстниками – важнейшая составляющая жизни ребенка в дошкольном детстве, дающая богатый жизненный опыт, который станет основой его дальнейшего личностного развития.

Дети с невротическими расстройствами чаще всего обречены на сегрегацию, то есть принудительное отделение от общества. Сегодня инклюзивное образование понимается учеными как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с невротическими расстройствами могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии[2].

Дети с невротическими расстройствами нуждаются в индивидуальном подходе, в специальном (коррекционном) обучении и воспитании. Различия характера нарушений психофизического развития детей обуславливают разработку и использование различных методов, приемов, систем обучения [7].

Инклюзивное обучение и воспитание – закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия [1].

Российская модель инклюзии базируется на позициях Л. С. Выготского. Согласно его взгляду, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка.

Основной принцип инклюзивного образования заключается в том, что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие различия, существующие между ними, т.е. важно, чтобы обучение отвечало потребностям, нуждам и интересам всех детей и каждого ребенка в отдельности [6].

Особого внимания требуют дети с эмоциональными нарушениями. К тому времени, когда гиперподвижный дошкольник или ребенок с агрессивным характером поведения начнет посещать группу в течение всего дня, педагог должен хорошо представлять, какой деятельностью этот ребенок занимается охотно, какими способами в семье нейтрализуют негативное поведение и действенны ли эти меры в условиях общественного воспитания [5].

В связи с этим была составлена программа коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста.

Цель данной программы – коррекция уровня тревожности, повышения уверенности в себе и эмоциональной устойчивости у дошкольника путем снятия эмоционального и телесного напряжения.

Для достижения целей предлагается решить следующие задачи:

1. Создать положительное эмоциональное настроение в группе;
2. Способствовать снятию мышечного напряжения;
3. Способствовать повышению самооценки детей

#### 4. Снизить уровень тревожности у детей

В коррекционно-развивающую программу входят теоретические и практические занятия для дошкольников.

На теоретических занятиях дошкольники знакомятся с такими понятиями как трусость, смелость, тревога и. т. д, это входит в беседы.

На практических занятиях особое внимание уделяется к проведению коррекционно – развивающих игр. Продолжительность занятий не должна превышать 30 минут, проводиться с подгруппой детей (6 – 7 человек).

Практические занятия построены по структуре: ритуал приветствия, упражнения на релаксацию, беседы, игры на повышение само оценки, игры на уверенности в себе, ритуал прощания.

Все упражнения, которые включены в занятиях находятся в дидактико-методическое обеспечение развивающей программы.

Коррекционно-развивающая программа рассчитана на 18 часов на первое полугодие.

Этапы реализации программы

Коррекционная работа реализуется поэтапно:

1. Этап Ознакомительный (включает в себя 2 занятия).

На этом этапе проводятся занятия на знакомство между специалистом и с подгруппой детей, с целью установление контакта и создание у детей положительного эмоционального настроения на сотрудничество. Задача специалиста - создать благоприятные условия для снижения тревожности у детей дошкольного возраста.

2. Этап Основной (включает в себя 14 занятий).

На этом этапе проводятся коррекционные занятия, с целью снизить уровень тревожности и повысить само оценку у детей дошкольного возраста. Задача специалиста – помочь ребенку повысить само оценку и создать благоприятные условия для снижения тревожности у детей, используя для этого (беседы, упражнения на релаксацию, игры на повышение само оценки).

3. Этап Заключительный (включает в себя 2 занятия).

На этом этапе проводятся итоговое занятие. Задача специалиста – помочь ребенку решить проблемные ситуации самостоятельно, используя при этом словесные игры и игры драматизации.

Мы считаем, что формирование положительного отношения к проблемам инклюзивного образования во многом зависит от профессионализма и нравственных качества личности педагога. Педагогам следует знакомить родителей с условиями реализации инклюзивного воспитания и образования в ДО О, привлекать их к организации инклюзивной практики в ДО О как равноправных партнеров. Инклюзивное воспитание и образование – процесс сложный, многогранный и возможен только при условии полного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

#### *Список использованной литературы:*

1. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений /Т. В. Волосовец, Н. Кутепова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
2. Гарбузов В.И., Фесенко Ю.А. Неврозы у детей. – СПб.: КАРО, 2013. – 336 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.
4. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Книга Для воспитателей детского сада и родителей. – 2-е издание, доп. /А. И. Захаров. – М.: Просвещение, 1998. – 192 с.
5. Инклюзивный детский сад. Сборник статей / авт.-сост. М. Прочухаева. – Москва: ЦОУО ДО г. Москвы, 2009. – 228 с.



6. Лимонцева Г. В., Кузнецова Е. Н. Общие особенности неврозов у детей // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. — 84 с.
7. Шульга Н.И. Невроз у детей младшего школьного возраста и детей с нарушением развития. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [mosi.ru/en/node/4835](http://mosi.ru/en/node/4835).

*Сунагатуллина И.И., (Sunagatullina I.I.), к.п.н., доцент,  
Мануйлова А.М., (Manuylova A.M.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ВОЗМОЖНОСТЬ БЫТЬ НАРАВНЕ СО ВСЕМИ**

### **INCLUSIVE EDUCATION - A OPPORTUNITY TO BE ON AN EQUAL BASIS WITH ALL**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу о необходимости организации инклюзивного образования на базе общеобразовательных школ, что дает возможность детям с особыми образовательными потребностями найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал. Авторы в своей статье поднимают правовые документы, которые позволяют претендовать детям с ограниченными возможностями на такое образование. Также в данной статье представлены сведения об успешности инклюзивного образования и его положительном влиянии на детей с ограниченными возможностями и на здоровых детей.

**Abstract.** The article is devoted to the question of the need to organize inclusive education on the basis of general education schools, which allows children with special educational needs to find their place in life and realize their life chance and potential. The authors in their article raise legal documents that allow children with disabilities to apply for such education. This article also provides information about the success of inclusive education and its positive impact on children with disabilities and healthy children.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности, инклюзия, образование, потребности, права, успешность.

**Keywords:** limited opportunities, inclusion, education, needs, rights, success

В современном мире в последнее время часто поднимается вопрос об инклюзивном образовании. Озабочены им, как родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и педагоги общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ [6]. Люди же, которые таким вопросом не задаются — просто не интересуются им, потому что не столкнулись с этим лично, либо потому что боятся.

Опасение вызывает тот факт, что дети с особыми потребностями могут вести себя неадекватно, нанося вред себе и окружающим. Исключать, что особенности и трудности есть — нельзя. Но зачастую такая реакция детей — просто способ самозащиты. Дети с ОВЗ находятся в замкнутом пространстве, где ищут в ограниченном своем мире развлечения, попытки выжить, манипулировать другими людьми или становиться жертвой. Они изначально были отгорожены от мира, поскольку родились там, где люди уже отгорожены от них.

Инклюзия, как и инклюзивное образование, в частности, может решить проблему личностной, социальной и профессиональной успешности людей с особыми потребностями.

«Инклюзия — процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь» [1].

«Инклюзивное образование — один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут быть вовлечены в

социум» [1]. Такая система образования подразумевает под собой обучение, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками — это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе при общеобразовательной школе.

Игнацио Эстрада сказал однажды: «Если ребенок не может учиться так, как мы его учим, может быть, мы должны учить так, как он умеет?». Здесь важно отграничить понятия инклюзивного и специального (коррекционного) образования.

В России для детей с инвалидностью создана и успешно функционирует система специального образования. В школах созданы особые условия для занятий с детьми, работают врачи, специальные педагоги. Проблема в том, что во многом из-за обособленности специальных/коррекционных образовательных учреждений уже в детстве происходит разделение общества на здоровых и инвалидов. В результате обучения детей с ОВЗ в специальных условиях — конкурентность их на образовательном рынке низкая и тяга к продолжению образования невелика по сравнению, допустим, с выпускниками обычных общеобразовательных школ.

Альтернатива такой системы — совместное обучение ребят с ограничениями физического развития и детей без инвалидности в обычных, общеобразовательных школах.

Лев Семенович Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой особенный ребенок не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. "При всех достоинствах специальная (коррекционная) школа отличается тем, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфического школьного коллектива, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, и не вводит его в настоящую жизнь»[4]. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения.

Такое включающее образование базируется на восьми принципах:

- независимо от своих способностей и достижений, ценен сам человек;
- любой человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право быть услышанным;
- люди нуждаются друг в друге;
- настоящее образование может быть только в контексте реальных взаимоотношений;
- любой человек нуждается в поддержке и дружбе ровесников;
- измерять прогресс в том, что ребенок может делать, а не в том, что у него пока не получается;

- разнообразие способно усиливать все стороны жизни человека;

Отличия инклюзивного образования в следующем:

- дети учатся вместе в обычной школе;
- специалисты приходят помогать детям;
- изменяются общеобразовательные школы;
- внимание сконцентрировано на возможности и сильные стороны ребенка;
- дети воспринимают человеческие различия как обычные и принимают их;
- у детей появляется возможность в проживании вместе с родителями (в отличие от специализированных школ-интернатов);
- дети получают полноценное и эффективное образование для того, чтобы жить полной жизнью;

- взгляды и мнение детей с ОВЗ становятся важными для окружающих» [4].

Инклюзия означает — раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия

учитывает как потребности, так и специальные условия для поддержки, необходимой ученику и учителям для достижения успеха.

В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива. Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного совета.

Инклюзивное образование разрабатывает такие подходы, при которых будут удовлетворены различные потребности в обучении и воспитании детей. У учеников появляется возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса. Адаптация при этом не навязчива и не содействует выработке стереотипов как у ребенка с ОВЗ, так и у его сверстников. Мероприятия направлены на включение ученика, но достаточно для него не сложны, а индивидуальная помощь при этом не отделяет и не изолирует его. Благодаря инклюзивному образованию появляются возможности для обобщения и передачи навыков, а педагоги общего и специального преподавания делят обязанности в планировании, проведении и оценке уроков через гибкую систему оценивания.

Дэвид Бланкет говорит: «Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом». Инклюзивное обучение — это не только шанс для особенных детей на получение образования и успешной адаптации их в социуме, но так же исполнение прав детей-инвалидов.

Наиболее полно были сформулированы основные идеи и принципы инклюзивного образования в Саламанской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994). Этот документ говорит о том, что каждый ребенок имеет право на образование, имеет свои интересы и уникальные способности, которые как можно лучше открываются в условиях обычных школ с инклюзивной ориентацией.

Международные правовые акты, как и современное российское законодательство, утверждают право каждого на образование.

Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. №3266-1 «Об образовании» гарантирует получение образования всеми гражданами, независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения наличия судимости (п.1 ст.5) [3].

Также 24 сентября 2008 года Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов: «Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных ... образовательных учреждениях, ... не являющихся коррекционными, ... в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития».

Не ребенок с ограниченными возможностями здоровья является «проблемой», требующей специального обучения [2]. Напротив, проблемы и барьеры в обучении создает общество и несовершенство общественной системы образования.

Есть определенные препятствия, с которыми может столкнуться школа, если изберет для себя путь инклюзивного образования:

- физическая недоступность (отсутствие пандусов, специальных отметок, лифта);
- финансовые трудности;
- социальный барьер.

Примерами последнего и, на наш взгляд, самого главного — могут быть существующие профессиональные установки преподавателей общего и специального образования, негибкая

система оценивания успехов учащихся и т.д. Школа способна преодолеть многие трудности самостоятельно, если будет достигнуто понимание того, что не финансовые трудности — основная проблема, а социальный барьер. Это единственное, что может помешать школе на пути развития инклюзии в образовательной среде.

Чтобы добиться успешного развития в этой области, нужно понимать, что главное — это устранять социальные барьеры. Этого можно добиться постепенным целенаправленным изменением культуры, политики и практики работы садилов, школ, колледжей, ВУЗов.

Учителю, который хочет быть успешным в этом образовании должен быть гибким, интересоваться трудностями и проблемами ребенка, уметь слушать и применять рекомендации [4].

Общей системе образования необходимо стать более гибкой и способной к обучению всех детей — без дискриминации и пренебрежения.

Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые могут быть включены благодаря инклюзивному образованию, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Положительные следствия для детей с ОВЗ в том, что благодаря такому подходу в образовании, они взаимодействуют со сверстниками на более продвинутых уровнях игры [1]. Это дает им возможность осваивать навыки взаимодействия в естественной среде.

Здоровые дети, вовлеченные в систему инклюзивного образования, учатся сочувствовать и сопереживать, становятся более общительными и терпимыми, что особенно важно для российского общества с его низким уровнем толерантности. Также инклюзивное образование резко снижает иерархические проявления в учебном коллективе.

Следуя принципам социальной модели, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности, изжить их и предоставить детям с инвалидностью равные возможности полноценного участия во всех сферах школьной и внешкольной активности в системе общего образования.

Инклюзия — это о праве человека на обучение. Инклюзия — это так же о моральном созидании нашего общества. Инклюзия — это о шансе для детей жизнь в мире, где его принимают.

Инклюзивное образование — прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

#### *Список использованной литературы:*

1. Алехина, С. В. Инклюзивная образовательная практика как объект психолого-педагогических исследований. / С. В. Алехина. // Материалы II международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования». Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. 757 с.
2. Конвенция о правах инвалидов: разные среди равных. / Представительство ООН в РФ Информационный центр ООН в Москве, РО ОИ «Перспектива»
3. Конституция РФ. Федеральный закон «Об образовании», Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ»
4. Прушинский, С. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов. / С. Прушинский, Ю. Симонова. — М.РО ОИ. «Перспектива», 2007.
5. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г.
6. Сунагатуллина, И. И. Работа с детьми с нерезко выраженным общим недоразвитием речи : методическое пособие для учителей начальных классов / И. И. Сунагатуллина. — Магнитогорск : МаГУ, 2005. — 84 с.

## **УСТРАНЕНИЕ ПРОБЛЕМ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **ELIMINATION OF PROBLEMS IN SOCIAL ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF SCHOOL TRAINING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ исследований различных ученых, занимавшихся разработкой вопросов социальной адаптации к условиям школьного обучения младших школьников с задержкой психического развития. Рассматриваются особенности развития социальной адаптации к условиям школьного обучения младших школьников с задержкой психического развития. Изучение различных методик и применение их на практике.

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the research of various scientists involved in the development of issues of social adaptation to the conditions of school education of younger students with mental retardation. The features of the development of social adaptation to the conditions of school education of younger students with mental retardation are considered. The study of various techniques and their application in practice.

**Ключевые слова:** социальная адаптация к условиям школьного обучения, дети с задержкой психического развития.

**Keywords:** social adaptation to school conditions, children with mental retardation.

В настоящее время социальная адаптация к школьному обучению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является весьма актуальной проблемой. Это обуславливает необходимость в ее тщательной проработке.

В современном мире особую значимость приобретают вопросы охраны здоровья учащихся, построение адаптивного образования для детей, испытывающих определенные трудности в обучении. Это делает актуальным изучение вопросов формирования и развития школьной адаптации. Характерное для современного мира усложнение социальной среды, стремительный темп жизни общества, большое количество противоречивой информации, уменьшение воспитательного потенциала семьи отрицательно воздействует на процессы и результативность социализации и социальной адаптации детей. Это связано с тем, что именно они оказываются теми, кто испытывает на себе значительное воздействие факторов окружающей среды.

Стоит подчеркнуть тот факт, что понятия «социализация» и «адаптация» находятся между собой во взаимосвязи. Адаптация понимается как некоторая часть социализации, как её механизм. Принято различать психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию, связанные друг с другом. Социально-психологическая адаптация заключается в овладении новой ролью, когда человек оказывается включен в новую социальную ситуацию. Данный вид адаптации принято классифицировать по следующим основаниям: по результатам она делится на позитивную и негативную, а по механизму осуществления – на добровольную и принудительную [5].

Вопросы адаптации изучаются в русле многих наук, среди которых педагогика, психология, медицина, физиология, философия, социология и другие. Затруднения, возникающие в ее процессе, могут приводить к ухудшению состояния здоровья детей, увеличению заболеваемости, снижению работоспособности, снижению способности и результативности усвоения учебного материала.

Чтобы социальная адаптация к школе проходила успешно, ребенок должен быть способен принять новые, непривычные для него условия школьной жизни – включиться в отношения с другими детьми того же возраста, научиться работать в коллективе, соблюдая определенный темп выполняемой деятельности. Участие в коллективной работе требует от ученика способности поддерживать интенсивное общение и участвовать в работе вместе с одноклассниками и с учителем. Стоит отметить, что далеко не все дети оказываются готовы к подобной работе. Это обуславливает их потребность в получении педагогической поддержки, оказываемой окружающими взрослыми – учителем, социальным педагогом, психологом и родителями.

Адаптация человека к новым условиям жизни и деятельности требует от него большой концентрации и затраты душевных и физических сил. Чем меньше его возраст, чем менее богатый социальный опыт он накопил, тем большего напряжения подобных сил от него потребуются. Поступая на обучение в школу, ребенок сталкивается с определенными изменениями – у него появляются новые контакты и взаимоотношения, расширяется круг его обязанностей. Сопровождается изменениями также жизнь, ставшая для него привычной: его внимание теперь оказывается сосредоточено на учебе, школе и связанных с ней делах, заботах и требованиях.

Младший школьный возраст, на который приходится начало обучения в школе, представляет собой довольно непростой этап в жизни каждого ребенка. Это обусловлено тем, что школа сразу ставит перед ним много новых задач, решить которые он оказывается не способен, прибегая к имеющему у него опыту. Соответственно, это требует от школьника приложения дополнительных сил. В современном мире дополнительные сложности также создает уменьшение воспитательного потенциала семьи, стремительный темп жизни общества и противоречивость информации, исходящей из разнообразных СМИ. Включаясь в общественную жизнь, школьник сталкивается с необходимостью подчинения собственных интересов интересам общества. Это в определенном смысле противоречит имеющимся у него знаниям и представлениям об окружающем мире, что обуславливает потребность в помощи с социальной адаптацией к условиям школы. Иными словами, ребенку требуется помощь, чтобы он мог осознать себя в новом социальном окружении и построении надежных контактов в его рамках. Основываясь на этом, В.М. Мардахаев пишет, что социальная адаптация представляет собой «активное приспособление человека к условиям социальной среды (среде жизнедеятельности) путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе» [3].

Трудности с адаптацией у детей с особенностями в обучении связаны с присущими им поведенческими проблемами, низкой способностью к усвоению школьных норм поведения. Зачастую на уроках такие дети бывают невнимательны, они легко отвлекаются от дела, не слушают и не усваивают то, что объясняет учитель. В том случае, когда ученики все же сосредотачиваются на задании, то могут успешно с ним справиться. С началом перемены они, как правило, начинают бегать, кричать, мешают одноклассникам. Со временем это приводит к тому, что они оказываются изолированы от коллектива, а в их поведении нередко становятся вспышки гнева и злости, проявляемые по отношению к остальным членам классного коллектива [4].

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. Она нередко выявляется, когда ребенок поступает на обучение в школу. Ее проявлениями может быть недостаточный объем общего запаса знаний, ограниченность представлений, незрелость мышления, низкая интеллектуальная целенаправленность, доминирование в системе мотивации игровых интересов над учебными, достаточно быстрая пресыщаемость в умственной деятельности [2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья составляют группу детей, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования, если для этого не создаются специальные условия обучения и воспитания. Помимо прочих

сюда относятся дети с задержкой психического развития. Многие ученые, психологи и педагоги, среди которых Т.П. Артемьева, П.П. Блонский, Т.А. Власова, В.П. Кащенко, С.Н. Крюков, Н.А. Менчинская, А.В. Мудрик, Г.В. Мурашев, В.Н. Мясищев, Л.П. Стрелкова и другие, выделили категорию детей, требующую специальных условий обучения и воспитания.

Детям с задержкой психического развития в отличие от их ровесников с нормальным развитием свойственен иной характер поведения, определенные особенности познавательной деятельности. Все это делает необходимым проведение специальной работы педагогов и психологов, которая была бы направлена на компенсацию имеющихся у них нарушений. Помимо этого, для них характерны такие симптомы органического инфантилизма, как отсутствие ярких эмоций, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность [1].

Положение таких детей в определенной степени ухудшилось с появлением новых образовательных стандартов, что вызвало потребность в разработке обновленной системы образования и развития детей, имеющих данный диагноз.

Для изучения особенностей социальной адаптации на данный момент в психологической науке существует достаточный объем психодиагностического инструментария. Нами для проведения диагностического исследования были специально подобраны методики, позволяющие изучить социальную адаптацию младших школьников с задержкой психического развития. Для этого с учетом возраста и имеющихся нарушений детей, участвовавших в исследовании, были подобраны следующие методики:

1. Тест на само оценку ребенка. Методика Т.Д. Марцинковской.
2. «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова).
3. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова).
4. Методика Э.М. Александровской для изучения процесса адаптации.

Проводя анализ полученных результатов обследования, можно прийти к выводу, согласно которому социальная адаптация у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет ряд значительных отклонений, но дети могут быстро адаптироваться, если для них будет создана со ответствующая учебная атмосфера. Дополнительные занятия также помогут более быстрой социальной адаптации и дадут большой успех в обучении.

По каждой методике диагностической программы были получены результаты, приведенные далее:

1. С использованием теста на само оценку ребенка Т.Д. Марцинковской было выявлено, что у половины детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития само оценка высокая (50%), а у половины испытуемых она адекватная (50%).

Методика направлена на определение системы представлений ребёнка о себе и о том, как, по его мнению, его оценивают другие люди, об их со отношении.

2. С использованием методики «Беседа о школе» Т.А. Нежновой удалось выявить, что у 80% детей с задержкой психического развития внутренняя позиция школьника сформирована на среднем уровне, а у 20% детей – на низком уровне.

Методика позволяет выявить внутреннюю позицию школьника, а также определить характер ориентации на школьно-учебную деятельность.

3. С использованием методики «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Лускановой удалось выяснить, что у 60% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на среднем уровне развита школьная мотивация, а у 40% детей она развита на низком уровне.

Данная анкета позволяет изучить уровень школьной мотивации.

4. С использованием методики Э.М. Александровской для изучения процесса адаптации удалось выявить, что у 80% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития уровень адаптации является средним, а у 20% – он низкий.

Эта методика позволяет определять эффективность учебной деятельности, успешность усвоения школьником норм поведения и установления социальных контактов, эмоционального благополучия.

Таким образом, в процессе проведения диагностического исследования удалось выяснить, что у большинства детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития социальная адаптация достигает среднего уровня развития. Их само оценка и учебная деятельность тоже развита на среднем уровне. В целом для детей изучаемой группы тяжело адаптироваться, но благодаря своевременно оказанной целенаправленной помощи педагогов и психологов, а также близких людей, они могут достигнуть довольно больших результатов в школьном обучении.

*Список использованной литературы:*

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: НЦ ЭНАС, 2002. 134 с.
2. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / Книга для родителей М.: Академия, 2014. 333 с.
3. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 368 с.
4. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
5. Кумарина Г.В. Педагогические условия предупреждения адаптационных нарушений школьников // Народное образование. 2009. № 7. С. 163–168.

*Цехановская Я. И., (Tsekhanovskaya Y.I.), студент  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого  
Россия, г. Тула*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **FEATURES OF PSYCHOSEXUAL DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION**

**Аннотация.** Психосексуальное развитие подростков с умственной отсталостью характеризуется бедными представлениями о людях мужского и женского пола и об области половых отношений, недостаточным принятием себя в соответствии со своей половой принадлежностью, трудностями половозрастной идентификации.

**Abstract.** Psychosexual development of adolescents with mental retardation is characterized by poor ideas about men and women and about the field of sexual relations, insufficient acceptance of themselves in accordance with their gender, difficulties of gender and age identification.

**Ключевые слова:** психосексуальное развитие, половозрастная идентификация, подростковый возраст, умственная отсталость.

**Keywords:** psychosexual development, sex and age identification, adolescence.

Отсутствие должного внимания к психосексуальному развитию в современном обществе провоцирует возникновение множества проблем, среди которых недостаточная готовность молодых людей к выполнению семейных ролей, затруднения и нарушения процесса формирования у подрастающего поколения эталонных качеств, соответствующих своему полу – женственности или фемининности и мужественности или маскулинности.

Те же самые проблемы являются актуальными и в отношении лиц с нарушениями интеллектуального развития. Это объясняется снижением способности ориентироваться на



полоролевые эталоны и нормы взаимоотношений, нарушением рефлексии, делающей возможным соотнесение знаний с индивидуальным эмоциональным опытом, в силу ограничения их психофизических и интеллектуальных возможностей.

Д.Н. Исаев и В.Е. Каган, исследуя такой аспект психосексуального развития умственно отсталых детей, как осведомленность в вопросах пола, пришли к выводу, согласно которому умственно отсталые дети нуждаются в особом внимании, потому как их половое развитие отличается от такового здоровых детей, как и формирование у них полоролевого поведения, сексуальной активности и ориентации.

Н.Л. Белопольская занималась изучением особенностей развития половой идентификации у дошкольников и младших школьников со сниженным интеллектом [0]. Л.М. Шипицына своими исследованиями положила начало в изучении особенностей половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

В специальной психологии недостаточно изученными остаются вопросы о полоролевых представлениях подростков с умственной отсталостью, о взаимосвязи уровня интеллектуального развития, семейной социализации и полоролевых представлений, вопросы протекания процесса их психосексуального развития. Данные особенности определяют актуальность темы нашего исследования.

Психосексуальное развитие является одним из аспектов онтогенеза, тесно связанным с общим биологическим развитием организма, в большей степени – с половым созреванием и дальнейшим преобразованием половой функции. По этой причине широко исследуются такие естественные процессы, как стадии пубертата, возраст и особенности первых менструальных кровотечений у девочек и первой эякуляции у мальчиков, возрастная динамика гормональных процессов и сексуальной активности взрослых, факторы деторождения, менопауза, ослабление половой функции с возрастом и т. д. [5]. Чтобы получить целостное представление обо всех этих явлениях, необходимо изучать жизненный цикл организма в его целостности и непрерывном течении.

Помимо этого психосексуальное развитие выступает как результат половой социализации, в ходе которой индивид усваивает определенную половую роль и правила сексуального поведения. Значительное воздействие на данный процесс оказывают социальные факторы, среди которых: структура деятельности индивида, нормы половой морали, возраст и типичные формы раннего сексуального экспериментирования, нормативное определение супружеских ролей и т. д. [4]. Психосексуальное развитие индивида, его сексуальное поведение и мотивация во многом зависят от этих факторов.

Немаловажен тот факт, что осознание ребенком своей половой роли и идентичности всегда сопровождается некоторым отношением к ней. Сюда входит полоролевая ориентация, представление о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской или женской роли. А также полоролевые предпочтения, т. е. то, какая половая роль и идентичность является наиболее предпочтительной именно для этого ребенка.

Формирование психосексуального развития осуществляется в три основных этапа, которые были выделены отечественной школой сексопатологов под руководством Г.С. Васильченко:

1. Формирование полового самосознания.
2. Формирование стереотипа полоролевого поведения.
3. Формирование психосексуальной ориентации, обуславливающих выбор объекта полового влечения и форм его реализации [2].

Рассмотрим основные новообразования данных стадий подробнее.

Половое самосознание или аутоидентификация отображает то, кем человек себя осознает, мужчиной или женщиной. В случае нормального полового самосознания мальчики, родившиеся с мужскими половыми признаками, осознают себя мальчиками, девочки, естественно, – девочками. Наибольшее влияние на развитие полового самосознания оказывают условия воспитания ребенка и микросоциальная среда, его родители, окружающие родственники, коллектив сверстников.

Стереотип полоролевого поведения представляет собой поведение, которое соответствует или, наоборот, не соответствует полу человека. Он формируется в период с 7 до 13 лет.

Психосексуальная ориентация представляет собой направленность влечения на представителя противоположного или своего пола. Ее формирование приходится на возраст от 12 до 26 лет. Предшествующие два этапа проходят при довольно стабильном гормональном фоне ребенка. Когда же наступает период становления сексуальности, усиливается интенсивность функционирования эндокринной системы, половых желез, отвечающих за выработку половых гормонов. В то же время осуществляется развитие нервной системы, индивидуальных особенностей темперамента и характера, происходит формирование личности.

На формирование психосексуальных и социальных установок большое влияние оказывает культура, в которой воспитывается подросток. Также немаловажную роль играет пол, возраст, усвоенные сексуальные стереотипы поведения, социально-экономическое происхождение и т. д.

Умственная отсталость представляет собой отдельную группу психического дизонтогенеза, в которую входят легкая умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, глубокая умственная отсталость, другая умственная отсталость и неуточненная умственная отсталость.

Среди общих клинических признаков у детей с умственной отсталостью принято выделять недоразвитие высших форм познавательной деятельности и личности ребенка в целом. Л.С. Выготский, Д.Н. Исаев, В.В. Ковалев и другие отмечают, что такие клинические признаки характеризуются глобальностью и затрагивают всевозможные стороны психической деятельности: ощущения, восприятие, память, внимание, эмоционально-волевую сферу, мышление, речь, моторику. По словам Д.Н. Исаева, при нарушении психики роль влечений как недифференцированных и недостаточно осознаваемых потребностей при формировании поведения ребенка становится особенно значима.

Н.В. Александрова, Д. Линднер и другие указывают на тот факт, что подростки с умственной отсталостью в меньшей степени в сравнении со своими сверстниками с нормальным развитием осведомлены о фактах жизни, связанных с полом, имеют бедные и искаженные представления.

Значительное влияние на становление и развитие личности подростка с нарушением интеллекта, его гендерную социализацию оказывает домашняя обстановка. Имеет значение то, в полной ли семье он воспитывается, в каких социально-бытовых условиях это происходит, негативно влияет алкоголизация родителей.

Д.Н. Исаев и В.С. Каган, исследуя такой аспект психосексуального развития умственно отсталых детей, как осведомленность в вопросах пола, пришли к выводу, согласно которому умственно отсталые дети нуждаются в особом внимании, потому как их половое развитие отличается от такового здоровых детей, как и формирование у них полоролевого поведения, сексуальной активности и ориентации [6].

Подростки с умственной отсталостью наряду со сверстниками с нормальным развитием в основном получают информацию о половых взаимоотношениях не от родителей, педагогов, как должно было бы делать, а из СМИ, Интернета, от других подростков. В связи с этим подобные сведения оказываются искажены, вульгарны и примитивны по содержанию.

Также исследованием особенностей гендерной идентичности у подростков с умственной отсталостью занималась О.Л. Нугаева, которая отмечает, что процесс ее становления у подростков данной группы определяется общими закономерностями развития. Тем не менее, довольно значительно отличается по темпу, качеству и соотношению компонентов в сравнении со сверстниками с нормальным развитием. Процесс развития гендерной идентичности у мальчиков с умственной отсталостью протекает с большими трудностями, нежели у девочек. Это выражается в неравномерном протекании половой идентичности, ее менее дифференцированном характере и более бедном содержании.

Изучением особенностей психосексуального развития детей и подростков с умственной отсталостью занималась Л.М. Шипицына. Проблема нарушения формирования гендерной идентичности у таких детей обозначается автором в качестве фактора, значительно затрудняющего процесс их адаптации. Гендерная идентичность помимо прочего представляет собой когнитивный компонент самосознания и становится осознаваемой лишь в подростковом возрасте [6].

Согласно исследованиям полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью С.Н. Каштановой и А.Н. Николаевой, она имеет ряд отличительных особенностей:

1. Процесс гендерной идентификации подростков с умственной отсталостью непосредственно определяется их уровнем развития интеллекта: более высокий уровень умственного развития позволяет им идентифицировать большее число признаков принадлежности к определенному полу.

2. Подростки более информированы о представителях своего пола, чем противоположного, и это не зависит от уровня их интеллектуального развития.

3. Осведомлены об обоих полах больше девочки, чем мальчики при условии аналогичного уровня интеллекта.

4. У них имеется довольно бедный словарный запас, используемый для описания собственной внешности.

5. Большинство представлений о различиях своего и противоположного полов основываются именно на деталях внешнего вида.

Еще одной их особенностью является упрощенная гендерная схема, что обусловлено имеющимися когнитивными проблемами развития [7]. Нередко затрудняет формирование полоролевых представлений подростков с умственной отсталостью проживание в неблагополучных семьях.

Данные исследований зарубежных ученых указывают на то, что процесс психосексуального развития умственно отсталых лиц в целом ничем не отличается от данного процесса у субъектов с нормальным развитием, кроме той особенности, что они имеют разную хронологию. По данным, которые приводят Дейвид и Линднер, у них задерживается как физическое половое созревание, так и освоение со ответствующей половой роли [3]. Выражать сексуальные чувства такие подростки способны в той же степени, что и их нормально развивающиеся сверстники.

Таким образом, психосексуальное развитие выступает как результат половой социализации, в ходе которой индивид усваивает определенную половую роль и правила сексуального поведения. Значительное воздействие на данный процесс оказывают социальные факторы, среди которых: структура деятельности индивида, его взаимоотношения со значимыми другими, нормы половой морали, возраст и типичные формы раннего сексуального экспериментирования, нормативное определение супружеских ролей и т. д.

Чем ближе ребенок с умственной отсталостью приближается к половой зрелости, тем больше становится его сексуальная активность, он в определенной степени осваивает нормы морали, научается лучше управлять собственным поведением и постепенно начинают скрывать то, что идет вразрез с усвоенными моральными нормами. Когда же он сталкивается с потребностью практически полностью подавлять половое влечение, то становится излишне возбудимым и не способным проявить собственные чувства. Потребность получать и дарить тепло и любовь нередко приобретает форму сексуальных действий. В целом психосексуальное развитие подростков с умственной отсталостью осуществляется по тем же закономерностям, что и у их сверстников с нормальным развитием, но характеризуется при этом более низким темпом, качеством и соотношением его компонентов. Вместе с тем у них задерживается как физическое половое созревание, так и освоение со ответствующей половой роли.

*Список использованной литературы:*

1. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Руководство. М.: Когито-Центр, 2014.
2. Васильченко Г. С., Решетняк Ю. А. Любовь, брак, сексуальное партнерство. М.: Владос, 2014.
3. Волчкова Н. И., Федяева М. В. Особенности гендерной идентичности у современных подростков [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 6. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1427> (дата обращения: 23.03.2018).
4. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2017. 997 с.
5. Сибилева Л. В. Основы гендерной психологии и полового воспитания: Учебное пособие. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет. 2014. 165 с.
6. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб.: Речь, 2015. 479 с.
7. Штарке К., Фридрих В. Любовь и сексуальность до 30 лет. М.: Высшая школа, 2011. 383 с.

*Цыбулина А.А., (Tsybulina A.A.), учитель-логопед  
МДОУ «ЦРР – д/с № 134 «Нотка»,  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ РАСПЕВОК ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К МУЗЫКАЛЬНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ**

### **USING LOGOPEDIC DISTRIBUTIONS WHEN PREPARING CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS TO MUSICAL PERFORMANCES**

**Аннотация.** С каждым годом, к сожалению, отмечается рост количества детей, имеющих нарушения речи. Но дети с нарушениями речи – это активные участники образовательного процесса, а значит, вопросы их обучения, развития и образования актуальны. У дошкольников с нарушениями речи наблюдается некоторое снижение процессов восприятия и внимания к музыкальному звучанию. В статье рассматривается применение логопедических распевов как упражнений, подготавливающих певческий аппарат детей к пению.

**Abstract.** Every year, unfortunately, there is an increase in the number of children with speech disorders. But children with speech disorders are active participants in the educational process, which means that the issues of their learning, development and education are relevant. Preschoolers with speech disorders have a slight decrease in the processes of perception and attention to musical sound. The article discusses the use of speech therapy singing as exercises that prepare the children's singing apparatus for singing

**Ключевые слова:** логопедические распевки, логопедическая ритмика, музыкальное воспитание, система овладения звуками.

**Key words:** speech therapy singing, speech therapy rhythm, musical education, sound mastering system.

Само слово «распевка» в словаре русского языка определяется как «Протяжное произношение (слов при чтении, разговоре), приближающееся к пению...» [5]. Распевки выступают инструментом подготовки детей к хоровому вокалу, с помощью которых пение детей становилось чистым, дикция более четкой, звучание округлым и плавным. Значительное время распевки использовались только в музыкальных организациях и не имели коррекционной направленности.

Понятие же «логопедические распевки» появилось в следствии открытия новой отрасли в логопедии и специальной педагогике. Благодаря Г.А. Волковой в 80-х годах XX века,

«логопедическая ритмика» внедрилась как самостоятельная наука. Г.А. Волкова открыла новую область использования логопедической ритмики, предложив новые методические рекомендации для комплексной коррекции речевых отклонений.[1, стр. 4]

На сегодняшний день логопедическая ритмика просматривается в узко направленной литературе как результативное средство влияния на всевозможные нарушения психомоторных, сенсорных функций у лиц с речевой патологией посредством системы движений в сочетании с музыкой и речью [1, стр.21].

Музыкальные способности детей с различными трудностями развиваются в процессе энергичной музыкальной жизнедеятельности и в рамках коррекционной поддержки со стороны учителя-логопеда, начиная с раннего детства. Наиболее значимыми предпосылками музыкального воспитания являются: музыкально-слуховое чувство и восприятие, степень эмоциональной отзывчивости на музыку разно образного характера, навыки и умения во всевозможных видах музыкальной деятельности (распевании, движениях под музыку, игре на музыкальных инструментах). У дошкольников с возрастной нормой и детей с проблемами в речевом развитии отмечаются определенные особенности музыкального восприятия.

У дошкольников с речевыми расстройствами постепенно накапливаются музыкальные впечатления, появляется увлеченность к музыке, эмоциональная отзывчивость на нее. Дошкольники с нарушениями речи распознают звуки по высоте, длительности, тембру, простой характер, жанр музыки (марш, песня, танец) при поддержке учителя, использовании наглядной опоры; могут объединять знакомые мелодии с образами животных. Дети испытывают проблемы в запоминании и узнавании музыкальных творений. Певческие особенности проявляются в несовершенстве интонирования, слабости голоса, коротком дыхании, вялой дикции. Дошкольники с нарушениями речи откликаются на начало и конец песни по сигналу или музыкальному вступлению, подпевают и исполняют простые песенки с музыкальным сопровождением и вместе с воспитателем, пытаются подражать его интонациям. Дети испытывают сложности в передаче в движениях динамики, темпа, формы музыкального произведения. Они выполняют совместно с учителем, со словесной опорой и показом несложные музыкально-ритмические движения на месте, простые перестроения в пространстве, в простых плясках, со относя их с характером музыки, несложные действия с предметами (платочками, флажками, листьями, цветами), образные, большей частью имитационные движения в музыкальных играх. В результате коррекционной работы музыкальная деятельность становится более произвольной, организованной, целенаправленной, однако дошкольники еще недостаточно самостоятельны. [3, стр., 27].

В теории и практики логопедии есть специальная система овладения звуками родного языка: первоначально отрабатывается артикуляция гласных звуков; затем произносятся слоги с «трудными» согласными – [С], [З], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ], [Ц], [Л], [Р], и наконец, поставленные звуки дифференцируются. В этом порядке Т.С. Овчинникова предлагает осваивать «логопедические распевки», которые начинаются с простейших чистоговорок и заканчиваются сложными по интонации и речевому материалу песнями.

Проговаривание стихотворений и песенок для оптимального запоминания сопровождается специально подобранными для дошкольников заданиями.

Вот несколько простых правил, выполнение которых облегчает дошкольникам с нарушениями речи задачу запоминания смешных «распевалок», сделают их повторение не столь одно образным и внесут элемент игры в занятие.

Правило первое. Во всех музыкальных репертуарах дети воспроизводят конкретно звуки, которые выделены в общем тексте, остальное воспроизводит педагог. Главной особенностью является то, что дошкольник резко сосредоточен на сложных звуках, которые были отработаны на индивидуальных занятиях с учителем-логопедом и включены в логопедическую распевку. Во всех песенках дети поют только те звуки, которые выделены в тексте, а остальной текст поют взрослые. При этом внимание ребенка сосредоточено на артикуляции сложных, труднопроизносимых звуков.

Правило второе. Запоминание логопедических песенок следует начинать с произнесения текста, применяя при этом ритмичные движения, такие как похлопывание, протоптывания, щелканье. Похлопывания выявляют слоговую наполняемость слова, являясь главной составляющей логоритмики и незаменимой помощницей логопедии. Движения дошкольника становятся более координированными, речь чище.

Правило третье. «Танцующие руки». Все занятия проходят в динамичном стиле, дошкольники не садятся на стульчики. Руки детей выступают «танцорами», которые «подпевают» темпу и динамике логопедической распевки.

В логопедии работа над выразительностью речи охватывает умение правильно расставлять ударения в словах и логические акценты во фразах, менять интонацию в зависимости от содержания произносимого текста. Следует подчеркнуть, что это очень сложная работа для ребенка, поскольку его слуховой контроль не безупречен. Работа над просодикой в сплоченности с разно образными движениями рук наиболее результативна при активном зрительном контроле. Рука дирижера притягивает взгляд поющего, подсказывает ему, когда взять дыхание, как интонировать фразу, т. е. как сделать ее более выразительной. Координирование дирижерского жеста и пения позволяет добиваться мышечной раскрепощенности детей в звукоизвлечении и в движении рук (кистей и пальцев), воспитывает вокальные навыки. Дети учатся «петь» руками. При этом тело, руки, артикуляционный аппарат и голос становятся единым, хорошо слаженным инструментом. Глаза всех поющих участливо следят за движениями рук дирижера: по знаку педагога дети сосредотачиваются перед началом музыкальной фразы, правильно берут дыхание и вовремя завершают произведение. Этот прием особенно существенен в работе с дошкольниками, особенно расторможенными, неспособными длительно концентрировать внимание, потому что пение превращается в представление с пальчиками и руками, движение помогает запомнить мелодию, ее динамику и музыкальные нюансы.

Координация дыхания, силы и тембра голоса легче осуществляется под контролем зрения, если вокальную речь превратить в видимую с помощью «дирижерских» движений. «Танцующие» руки помогут добиться интонационной выразительности и внутренней свободы самовыражения, которых так часто не хватает при исполнении маленьким детям.

Правило четвертое. «Веселый оркестр». Желательно, чтобы все распевки ребенок воспринимал в объемном оркестровом исполнении. Такое исполнение учит детей элементарным правилам ансамбля: слушай соседа, не солируй, если тебя не просят, подчиняйся воле дирижера. Для того чтобы дети чувствовали себя частичкой целого, нужно воссоздавать мелодии на наипростейших музыкальных инструментах, например, дудках, триолах, бубнах, трещотках и любых других инструментах, которые будут на занятии.

Правило пятое. «Музыкальный карандаш». Для того чтобы дошкольник лучше сосредотачивался и был максимально оживлен при слушании музыки, полезно использовать такой прием, как рисование музыки. Можно рисовать только мелодию, не отрывая карандаш от бумаги, повторяя карандашом все «изгибы» мелодии. Такой прием именуется как линеограмма. Этот прием готовит дошкольника к следующей музыкальной ступени – сольфеджированию, т.е. пению без аккомпанемента. Можно разными значками обозначать ритмический рисунок, например, четверти—палочками (I П I), а восьмые—«воротиками» (П, П, П, П). Данный прием называется ритмограмма. Рисование музыки цветными карандашами помогает ребенку «увидеть» настроение и нрав музыки. Так, минорная (печальная) музыка чаще рисуется темными красками, а мажорная (радостная) – яркими. И, наконец, самый простой вид рисования музыки – это творческое рисование образа, возникшего после прослушивания произведения.

Таким образом, пение в сопровождении с дирижированием, или с рисованием, или с музицированием вызывает увлеченность у ребенка и помогает заучивать песни без утомительного и монотонного воспроизведения. Восприятие музыки у дошкольника будет более производительным, если в момент прослушивания он осуществляет какое-либо упражнение. Активное слушание музыки, т. е. выполнение дополнительного задания,

способствует концентрации внимания малыша, а, следовательно, и большей результативности занятий. [4, стр. 6-8].

В своей работе при подготовке детей к музыкальным занятиям мы используем логопедические распевки известных логопедов: Т.С. Овчинниковой, Н.В. Нищевой, Е.С. Железновой.

Логопедические распевки помогают детям в коррекции речевых нарушений, развивают речевое дыхание, работают над интонационной выразительностью, силой голоса, что благоприятно сказывается на музыкальных выступлениях детей.

Развитие ритма движений и речи у детей с речевыми расстройствами проводится в течение девяти месяцев и включается в систему логопедической помощи. Занятия с применением технологии развития моторного и речевого ритмов создают идеальное поле для оптимизации традиционной логопедической работы по коррекции речевых расстройств. [6 стр. 20].

Предлагаем фрагмент занятия на закрепление правильного произношения звуков М, Н в речи и умения употреблять слова со стечением согласных в середине слова.

1. Ходьба по залу с остановками (Музыкальное сопровождение)

Дети движутся по залу на три счета. На счет «четыре» - остановиться и хлопнуть в ладоши. Вначале дети считают сами и выполняют движения под бубен, затем под музыку.

2. Бег с хлопками (Музыкальное сопровождение).

Дети бегут под музыку, сопровождая бег хлопками.

3. Игра с мячом (Музыкальное сопровождение).

«Я бегу, бегу, бегу,

Мячик я в руках несу.

Мячик в руки я отдам

И на место встану сам».

На эти слова ребенок легко бежит под музыку по кругу. На конец музыкальной фразы останавливается перед одним из детей и передает ему мяч. Игра продолжается дальше.

4. «Громко — тихо говори»

Мяч передается детьми по кругу друг другу. Дошкольники произносят свои имена, чередуя тихое и громкое говорение. Произносят свои имена по очереди, чередуя высокий и низкий голос.

5. Укрепление мимических мышц лица и шеи

Посмотреть за спину с одной стороны, с другой стороны.

Наклоны головы к одному плечу, к другому плечу.

Поднимание и опускание по очередно то левого, то правого плеча к одноименному уху.

«Встряхивание» плечами вперед-назад.

Движение глазами яблоками вверх-вниз, влево - вправо; «рисование» круга в воздухе.

Выполнять упражнения под музыку на четыре счета.

6. Пение логопедических распевок на М, Н (с уточнением артикуляцию этих звуков)

Пение пар слогов:

МАМ-НА, МОМ-НО, МУМ-НУ, МЫМ-НЫ, МЭМ-НЭ; НАН-МА, НОН-МО, НУН-МУ, НЫН-МЫ, НЭН-МЭ; По нотной гамме сверху вниз. Следим за артикуляцией звуков М, Н.

7. «Будь внимателен»

Учитель - логопед бросает мяч и произносит слова с местоимениями: мой, моя, мои, допуская иногда ошибки, например: мой мяч, моя машина, моя брюки, мои рука и т.п. Каждый, кто ловит мяч, должен внимательно слушать и повторять фразу за учителем-логопедом, правильно согласуя местоимение с существительным в роде и числе. Кто допускает ошибку, выбывает из игры. [2, стр.43].

Логопедические распевки корректируют темп речи, нормализуют дыхание, что благотворно влияет на уровень подготовленности дошкольников к музыкальным выступлениям, а также помогают справиться с речевыми нарушениями на этапе автоматизации звуков.

Опыт применения логопедических распевок у детей с нарушениями речи показывает их высокую значимость в совместной работе учителя-логопеда и музыкального руководителя.

*Список использованной литературы:*

1. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Под ред. Г.А. Волковой / сост. Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова. – СПб.: КАРО, 2005. – 186 с.
2. Кузнецова Е.В. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Кузнецова – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002.
3. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, Л.Н.Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева. / Под ред. Е. А. Медведевой – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
4. Овчинникова Т. С. Логопедические распевки. / Т.С. Овчинникова – СПб.: КАРО, 2009. – 64 с.
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999;
6. Филатова Ю. О., Гончарова Н. Н., Прокопенко Е. В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие /под редакцией Л. И. Беляковой. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 208 с.

*Цырулик Н.С., (Zsyurulik N.), к. п. н.,  
Мозырский гос. педагогический университет им. И.П. Шамякина  
Республика Беларусь, г. Мозырь*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ  
В ОВЛАДЕНИИ СЧЕТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ У УЧАЩИХСЯ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**THEORETICAL BASES OF CORRECTION OF VIOLATIONS  
IN MASTERING COMPUTATIONAL SKILLS IN SCHOOL PUPILS  
WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY**

**Аннотация** В статье изложены теоретические положения коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по преодолению нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у младших школьников трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, на коррекционных занятиях, основанной на взаимосвязанной реализации системного, деятельностного, онтогенетического, компетентностного подходов.

**Annotation.** The article presents the theoretical positions of pedagogical remedial work of special education teachers on overcoming disabilities in calculation and computing skills acquisition at pupils with difficulties in learning due to mental development disorders in correction classes. Such work is based on the interconnected implementation of the system, activity, ontogenetic, and competence approaches.

**Ключевые слова:** учащиеся с задержкой психического развития, счетно-вычислительные навыки, количественные представления, дискалькулия, коррекционно-педагогическая работа.

**Keywords:** schoolchildren with mental development disorders (learning difficulties), counting and computing skills, quantitative representations, dyscalculia, pedagogical remedial work.



В современных условиях, когда математическая подготовка в различных областях деятельности приобретает все большее значение, возрастает интерес к проблемам математического образования. Полноценное овладение счетно-вычислительными навыками расширяет жизненные возможности ребенка, готовит его к решению задач по оценке и преобразованию количества, с которыми повсеместно в жизни сталкивается каждый человек.

Особую актуальность эта проблема приобретает в отношении детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). У значительной части учащихся трудности в обучении обусловлены задержкой психического развития (ЗПР), на что указывают исследования Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, И. Ф. Марковской, М. С. Певзнер и др. Такие дети имеют особенности развития когнитивной и эмоционально-волевой сфер; они представляют собой неоднородную категорию с различными проявлениями трудностей и имеющихся у них возможностей. Выявление факторов риска возникновения нарушений в овладении учебными навыками, в частности счетно-вычислительными навыками, и их профилактика у учащихся интересующей нас категории является неотъемлемой частью коррекционно-образовательного процесса. По имеющимся данным (С. Ю. Кондратьева, Н. В. Крюковская, С. Л. Шапиро) значительная часть таких детей имеет специфическое расстройство арифметических навыков (дискалькулию) разной степени выраженности или риск его возникновения. Анализ литературы показал, что первичные проблемы при дискалькулии связаны с процессом принятия и обработки математического содержания, а вторичные – спереживаниями ребенка по поводу арифметических трудностей, оказывающих негативное влияние на личностное развитие и поведение ребенка, на его отношение к учебе. Согласно Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, нарушения функций и структуры организма приводят к ограничению активности и участия индивида в жизни. Так, нарушение специфических умственных функций, среди которых функции вычисления, приводит к ограничению активности и участия в обучении и применении знаний: не сформирован фундаментальный навык счета, что ограничивает возможности ребенка в вычислениях.

Профилактика дискалькулии у детей является признанной необходимостью, о чем свидетельствуют исследования в области коррекционной психологии (Т. В. Ахутина, А. А. Давидович и др.), коррекционной педагогики (А. Гермаковска, С. Ю. Кондратьева, Н. В. Крюковская, Р. И. Лалаева, М. Gaidoschik и др.), исследования по проблеме неуспеваемости школьников по математике (В. В. Давыдов, А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, Н. И. Непомнящая и др.). Согласно данным исследований (J. H. Lorenz, В. J. Wendling и др.), примерно 5–8 % учащихся имеют выраженные трудности в усвоении арифметических навыков.

Данное расстройство включает в себя широкий спектр математических трудностей, но ведущими исследователи называют следующие: трудности понимания количественного значения числа и его соотнесения с цифрой, количественных отношений; отставание в овладении счетной деятельностью, недостаточное понимание принципов счета; отставание в овладении вычислительными стратегиями; трудности в запоминании арифметических фактов. Л. С. Цветковой выявлено, что вследствие поражения теменно-затылочных отделов коры у взрослого человека первично распадается понятие числа исчетных операций. В исследованиях [6] представлены данные о наличии специализированной нейронной сети для обработки чисел и выполнения вычислений: предполагается, что нарушения в работе внутритеменной борозды приводят к снижению способности решать задачи, связанные с количеством, что приводит к дискалькулии.

Мнения исследователей весьма противоречивы по поводу прямой связи недоразвития ряда частных невербальных функций и расстройств арифметических навыков у детей (W. Schipper, M. Gaidoschik, H. Gerster, H. Grisseemann, C. Bussebaum, W. Meyerhöfer и др.). Утверждается, что влияние этих факторов значительно, оно распространяется на овладение учебными навыками в целом, т.е. они являются неспецифическими. Полноценное усвоение

знаний по математике предполагает формирование специфических для данной области знаний познавательных действий, определяемых конкретным предметным содержанием. Математической деятельности присущи свои задачи, особым средством решения которых выступают математические действия, в том числе счетно-вычислительные действия, имеющие свое содержание и выполняющие определенные функции. Согласно данным исследований (D. C. Geary, 2009; Y. Kovas, A. Ziegler, 2007; B. Butterworth, 2010) [6], способность к оценке количества и к оперированию им представляет собой самостоятельный специфический фактор, который вносит свой вклад в возникновение дискалькулии. Детям присуща своеобразная количественная «слепота» по отношению к количественным изменениям, что становится причиной их трудностей в понимании числа и действий с числами. В связи с этим утверждается, что для коррекции дискалькулии у детей необходимы упражнения, которые развивают способность к оценке количества объектов, умение оперировать признаком количества, устанавливать связь между количеством и математическими символами, что будет активизировать соответствующие структуры мозга, отвечающие за числовые представления. Отметим, в связи с этим, важность комплексного подхода к профилактике и коррекции дискалькулии у учащихся с ЗПР и необходимость включения работы с количеством как объектом познавательных действий.

Результаты проведенного нами исследования и анализ литературы позволили прийти к выводу, что в развитии количественных представлений учащихся с ЗПР–II классов дефициты касаются выделения признака количества и количественных отношений в действиях над предметными множествами в дочисловой и счетной деятельности. В свою очередь, это нарушает процесс овладения числовыми представлениями и переход к вычислительной деятельности. Учитывая системную связь математических понятий, можно уверенно утверждать, что при наличии дефицита в развитии количественных представлений и способов действий с количеством в дочисловой деятельности и при выполнении счета трудности будут накапливаться, притягивая со временем все большее количество влияющих на ситуацию факторов. В свою очередь, ребенок самостоятельно не может «запустить» правильный механизм, который позволил бы ему осмысленно овладеть счетно-вычислительными навыками и, как правило, он пытается компенсировать недостаток предварительных умений механическим заучиванием. В связи с этим специальное формирование способов счетно-вычислительных действий и способности использовать их для решения практических задач по оценке и преобразованию количества у учащихся с ЗПР является актуальной задачей коррекционно-педагогической работы.

Овладение ребенком выработанных культурой приемов (счетом, вычислениями, системой чисел) в ходе социального развития проходит последовательно, поэтапно, в процессе чего ребенок активно переходит от одной стадии развития к другой, усваивая определенные способы познания количества и используя их в своей деятельности. В управляемом педагогическом процессе дети овладевают представлениями о количестве и способах действий с количеством последовательно в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности. В действиях с предметными множествами берет свое начало система понятий, позволяющих в дальнейшем подвести детей к усвоению смысла числа и действий с числами. Доарифметические навыки, связанные с количественными представлениями, на последующих этапах развития продолжают предшествовать способности обращаться с числами, а не просто заменяются числовыми представлениями, утрачивая связь с предшествующим этапом их становления. Исследователями отмечается, что подход, который развивает у ребенка способность отвлекаться от качественных свойств предметов и осознавать количество как самостоятельное их свойство, независимость количества, осознавать количественные отношения между предметами, зависимость характера изменений количества от характера выполненных с ним действий, поднимет его на более высокую ступень арифметического развития, и происходит это во взаимосвязи с суммарным развитием ребенка [5].

Действия с предметными множествами представляют собой практическую основу овладения счетной деятельностью и понятием числа. Количественный аспект отношений между двумя множествами открывает операция установления взаимно однозначного соответствия между их элементами. Счет возникает как качественная модификация предшествующего способа познания количества [4]. Непосредственный способ решения задач сравнения множеств, установления количественного состава группы и количественных отношений заменяется опосредованным способом их выполнения через число с использованием счета. Использование ряда упорядоченных числительных происходит как замещение подсчета видимых предметов представлениями о них. Преждевременное обучение счетным действиям с использованием числительных, форсирующее этап практической фиксации количества в дочисловой деятельности, неизбежно приводит к формальному усвоению детьми счета, когда полученное в результате выполненного счетного действия итоговое число не понимается как показатель количества элементов множества, а слово-числительное не актуализирует представление о количестве.

Проблема перехода детей от деятельности счета к деятельности вычисления рассматривалась исследователями через изучение таких вопросов, как условия перехода к выполнению вычислительных действий без использования наглядных средств; преодоление излишней связанности с наглядным материалом в вычислительной деятельности; смена способа оперирования количеством и психологические механизмы образования действия с количеством в форме понятия; место и роль знания состава числа для формирования вычислительных навыков; счет группами как условие отрыва от навязчивого использования пересчета в вычислительной деятельности. В специальной литературе [5] подчеркивается, что счетные и вычислительные действия имеют генетическую связь, закономерно сменяя друг друга. Чтобы осознанно подойти к пониманию вычислительных действий, необходимо гибкое владение счетом. В ином случае, переход к вычислительным действиям присчитывания и отсчитывания невозможен, так как необходимо изменение механизма предшествующего действия, а для этого оно должно быть осознанным, обобщенным, выполняемым ребенком в любой форме.

Основываясь на результатах анализа психолого-педагогической и методической литературы (В. В. Давыдов, А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, Н. И. Непомнящая, А. А. Столяр, Д. Б. Эльконин и др.), выделим одно из теоретических положений, значимых для преодоления и профилактики нарушений в овладении арифметическими навыками у младших школьников с ЗПР. Это положение о системной связи понятий о количестве и действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности, формирование которых представляет собой сложный процесс усвоения результатов обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством, логической связи понятий, адекватных форм их выражения. Согласно мнению Т. А. Ильиной [2], изменение одного компонента системы как совокупности взаимодействующих элементов, объединенных общей целью функционирования, неизбежно вызывает изменения в других ее составляющих и во всей системе в целом.

Счетно-вычислительная деятельность как математическая деятельность включает цель, средства достижения и результат. Это, в свою очередь, предполагает активность ребенка в ее освоении в процессе обучения, формирование умения применять знания в различных ситуациях, решать с их помощью задачи в различных областях жизнедеятельности, связанные с измерением, расчетами, интерпретацией числовой информации. В соответствии с деятельностной теорией учения условием успешного усвоения деятельности, в том числе счетно-вычислительной, является прохождение всех этапов ее усвоения – мотивационного, ориентировочного, операционного и контрольно-оценочного (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Психологические исследования говорят об отставании в формировании всех компонентов деятельности у детей с ЗПР (Г. И. Жаренкова, И. Ф. Марковская, Т. Д. Пускаева, Е. С. Слепович и др.), что относится и к счетно-вычислительной деятельности. Особенностью деятельности таких детей является потребность в специальной работе по переводу ребенка в позицию субъекта познания:

обеспечение мотивационно-целевой основы деятельности по овладению способами действий количеством; обеспечение ориентирами деятельности (количество, количественные отношения, показатели правильного и неправильного выполнения формируемого действия количеством, последовательность выполнения действий, их речевое оформление) и овладение средствами контроля правильности выполнения действий; организация деятельности учащихся на занятиях через систему коррекционно-развивающих упражнений на основе моделирования. К тому же в современном образовании акцент сделан на развитие универсальных способностей, способов деятельности, позволяющих человеку достигать результатов в практической деятельности, что характеризует идеи компетентностного подхода. Включение детей в значимые для них предметно-практические действия, обеспечение деятельности направленности их обучения, формирование личности, способной и готовой решать жизненные задачи, применяющей усвоенные знания и способы деятельности, рассматриваются как значимые положения данного подхода в специальном образовании (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская и др.) [3].

Положение о единстве строения внешней и внутренней деятельности является одним из ведущих в теории деятельностного подхода. За каждым понятием скрыто предметно-познавательное действие, раскрывающее механизм его возникновения. Важным условием сознательного усвоения математических понятий рассматривается особая организация умственной деятельности при выполнении исходных практических действий, при использовании наглядных средств [1]. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) процесс сокращения предметного действия рассматривается как один из важнейших механизмов преобразования счетных действий в вычислительные действия. Так, действие с числительным, обозначающим количество, возникает при переходе к действию с подразумеваемым количеством, которое, в свою очередь, возникает на основе опыта действий с предметными множествами.

Обобщение научных поисков исследователей, методистов по проблеме профилактики и коррекции специфического нарушения арифметических навыков у детей позволило выделить ряд важных психолого-педагогических условий: раннее выявление детей с риском возникновения дискалькулии; диагностика исходного уровня математического развития ребенка; необходимость специальных коррекционных занятий; дифференцированный и индивидуальный подход; одновременная направленность на формирование математических представлений и коррекцию познавательной деятельности; применение системы коррекционно-развивающих упражнений; использование дидактических игр; опора на жизненный опыт ребенка; увеличение количества тренировочных упражнений; формирование алгоритмов выполнения действий; восполнение пробелов дошкольного математического образования; комплексный подход с привлечением всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Коррекционно-педагогическая работа применительно к преодолению у учащихся с ЗПР нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками рассматривается нами как деятельность учителя-дефектолога, которая включает обследование, планирование и организацию взаимодействия с ребенком на коррекционных занятиях и направлена на преодоление (или ослабление) недостатков предшествующего этапа арифметического развития путем последовательного восполнения и обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством с учетом механизма их развития и системной связи в дочисловой и счетно-вычислительной деятельности, а также на формирование способности решать задачи по оценке и преобразованию количества. Основывается такая работа на взаимосвязанной реализации принципов системного, деятельностного, онтогенетического, компетентностного подходов.

*Список использованной литературы:*

1. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

2. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1973. – 78 с.
3. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации специального образования в контексте компетентного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная педагогика – 2009. – № 3. – С. 3–9.
4. Костюк, Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
5. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка [Текст] : избр. психол. тр. / Н. А. Менчинская. – Москва : МПСИ, 2004. – 511 с.
6. Butterworth, B. Dyscalculia: From Brain to Education [Elektronik resource] / B. Butterworth, S. Varma, D. Laurillard // Science. – 2011. – V. 332. – P. 1049 – 1053. – Режим доступа: <http://www.sciencemag.org/content/332/6033/1049>. – Дата доступа : 23.01.2016.

*Чунтонова К.В., (Chuntopova K.V.), студент,  
Кувшинова И.А., (Kuvshinova I.A.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

### **THE FORMATION OF A COHERENT MONOLOGUE SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH THROUGH VISUAL MODELING**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста. В этот период у ребёнка закладываются основы будущей связной речи. Для того чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимо использовать современные методы и приёмы для коррекции связной речи дошкольника.

**Abstract.** The article deals with the formation of a coherent monologue speech of children of preschool age. During this period, the child lays the foundation for future coherent speech. In order for the process of speech development of children to proceed in a timely and correct manner, it is necessary to use modern methods and techniques for correcting the coherent speech of a preschooler.

**Ключевые слова:** связная монологическая речь, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, наглядное моделирование.

**Keywords:** connected monologue speech, older preschoolers, general speech underdevelopment, visual modeling.

В литературе под связной монологической речью понимается развернутое высказывание одного человека, коммуникативной целью которой является сообщение о различных фактах, событиях. Это сложная форма речи, которая требует специальной подготовки [2].

Формирование связной монологической речи – одна из актуальных задач воспитания и обучения дошкольников, поскольку именно при построении монолога в наибольшей степени проявляются их речевые умения. В настоящее время, по статистическим данным, дети слишком мало используют речь в общении с окружающими, предпочитая взамен различные компьютерные технологии (телевизоры, планшеты, компьютеры и т.п.). Всё это снижает показатели речевого развития ребёнка [5].

У старших дошкольников формирование связной монологической речи при отсутствии нарушений в речевом и психическом развитии – изначально трудный и длительный процесс, а при общем недоразвитии речи (далее ОНР) многократно усложняется. Для понимания основных характеристик детей с ОНР раскроем главное понятие. Под ОНР понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: относящихся к звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте [1]. Сходным для всей группы детей с ОНР является: позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, отсутствие полноценных предложений. Первые слова появляются к 4-х летнему возрасту, а иногда и к пяти годам.

С увеличением количества детей с ОНР весьма актуальной является проблема разработки разнообразных средств, способствующих эффективному формированию речи у данной категории детей [4]. Поскольку обучение в дошкольном возрасте опирается на наглядный материал, одним из действенных способов может служить прием наглядного моделирования. Наглядное моделирование – это схематичное изображение предметов, различных объектов, явлений окружающего мира.

Для того чтобы удерживать познавательный интерес дошкольников на протяжении всего занятия и добиться положительных результатов в работе, нами был создан lapbook, который активно может использоваться педагогами во время учебной деятельности. Lapbook – в переводе с английского означает «наколенная книга». Это учебное пособие, с карманами, подвижными деталями, которые ребенок может доставать, переключать, складывать. Весь материал в данной книге собирается по определенной теме. Задания подаются в виде рисунков, небольших текстов, схем, графиков, стихов, игр.

Представленное учебное пособие многофункционально:

- 1) помогает ребенку лучше понять, и запомнить материал (особенно если ребенок зрительную информацию воспринимает лучше, чем словесную);
- 2) повторение пройденного материала;
- 3) подойдет для занятий в группах, где одновременно обучаются дети разных возрастов. Можно выбрать задания под силу каждому (для детей младшего возраста – кармашки с карточками или фигурками животных, например, а старшим детям – задания, подразумевающие умение составлять рассказ-описание).
- 4) способствует улучшению качества связной речи ребенка.
- 5) обеспечивает игровую, познавательную и творческую активность всех воспитанников;

Занятие с данным пособием, в первую очередь, начинается с ознакомительной беседы, рассказывается об истории возникновения лэпбука, как правильно с ним работать. Педагог также отвечает на вопросы детей в ходе своего рассказа. Далее педагог объясняет правила к дидактическим играм, демонстрирует на своем примере как следует выполнять каждый вид упражнений. Постепенно с течением времени старшие дошкольники переходят к самостоятельной деятельности, где они без помощи взрослого успешно выполняют все задания.

С целью формирования связной монологической речи в данном учебном пособии мы собрали конкретные задания и упражнения, улучшающие связную речь повышающие коммуникативный и социальный уровень ребёнка. Задания расположены по возрастанию сложности, что соответствует основному принципу развития «от простого к сложному».

Работа с лэпбуком, как с учебным пособием, состоит из следующих этапов. На первом этапе обучения дети упражняются в составлении фраз-высказываний по наглядной опоре, по имеющимся представлениям, усваивают ряд языковых (лексических, синтаксических) средств построения речевых высказываний. У детей формируются установки на активное употребление фразовой речи, внимание к речи педагога, к собственным высказываниям. Первый период обучения длится с сентября по ноябрь включительно.

На втором этапе обучения происходит переход к овладению различными видами монологических высказываний (пересказ, рассказ-описание, рассказывание по картинам). Второй период обучения включает 3 месяца – декабрь, январь, февраль.

На третьем этапе, по мере возрастания речевых возможностей детей, в систему формирования связной монологической речи включаются задания по составлению небольших рассказов на тему из личного и коллективного опыта [2]. Третий период осуществляется с марта по май включительно.

Продемонстрируем примеры заданий, которые применяются в зависимости от этапа работы. На 1 этапе возможны следующие виды упражнений с предоставлением картинного материала.

1. Упражнение «Закончи фразу» - «В лесу растут ..., и ...»; «Зимой на улице х..., а летом т...».

«Осень приходит после...(лета). Солнце светит редко, на небе тёмные...(тучи). Часто идёт сильный...(дождь). Листья разных...(цветов, размеров). Люди надевают...(куртки). На юг улетают...(птицы).

2. Упражнение на составление словосочетаний из двух данных слов.

Речевой образец: «Стакан, молоко. Стакан чего? – Молока. Стакан молока», во второй части задания предлагается составить предложения, используя данные словосочетание. «Миша выпил стакан молока».

3. Игра «Закончи предложение». Лексическая тема «Осень».

Летом светит солнце, а осенью (идут дожди).

Летом на деревьях зеленые листья, а осенью (на деревьях желтые листья).

Летом много цветов, а осенью (много грибов).

Летом гуляют в шортах, а осенью (в теплых вещах).

Летом дети купаются в озере, а осенью (дети идут в школу).

Летом птицы выют гнёзда, а осенью (улетают на юг, тёплые края).

4. Упражнение «Четвёртый лишний».

Инструкция: рассмотри картинки и назови, что оказалось лишним и почему.

Описанные упражнения подготавливают детей к овладению различными видами монологических высказываний (пересказ, рассказ-описание, рассказывание по картинам) [2].

Второй этап работы включает следующие виды заданий, представим несколько из них.

1. Игра «Три картинки».

Цель: умения грамотно составлять короткие рассказы.

Инструкция: назови три любые цифры от 1 до 10. Посмотри на картинки и найди те, которые соответствуют названным цифрам. Затем составь рассказ из 3 выбранных предметов.

2. Игра «Будь внимателен»

Инструкция: правильно ответить на вопросы логопеда, после прочтения предложения.

Осенью перелётные птицы улетают на юг.

- Куда улетают перелётные птицы?

- Когда птицы улетают на юг?

- Какие птицы осенью улетают на юг?

3. «Мнемотаблицы» – составление связного рассказа о фруктах, с наглядной основой в виде графической схемы, отражающей последовательность событий.

Инструкция. Логопед знакомит детей с каждым условным обозначением, рассказывает о том, как схема будет помогать составлять рассказ о фруктах: дети составляют предложение или рассказ опираясь на карточку-схему.

План рассказа. 1.Что это за предмет? 2.Где растёт? (в саду, в южных странах). 3. Какой вкус? 4.Какой на ощупь? 5. Какая форма? 6. Какой цвет? 7. Что можно приготовить из фруктов? 8. Любишь ли ты есть фрукты или нет? Почему?

Примерный рассказ «Яблоки».

Яблоки – это фрукты. Яблоки растут на деревьях в саду. Яблоки бывают красного, зелёного, жёлтого цвета. Они круглой формы. Яблоки – сочные, сладкие или кисло-сладкие на вкус. Из яблок можно выжать яблочный сок, сварить варенье, компот, а можно приготовить яблочное пюре. Я люблю яблоки, потому что они вкусные.

#### 4. Игра «Кто, что делает?».

Педагог показывает ребёнку сюжетные картинки и читает рассказ. Затем дошкольник сам рассказывает то, что он запомнил, глядя на картинки.

Например. Мальчик Миша утром пошел гулять со своей любимой собакой. На улице была теплая погода, как вдруг, неожиданно, налетела туча, и пошел дождь. Они быстро побежали домой. Дома Миша переоделся в сухую одежду.

Для 3 этапа работы характерно самостоятельное составление рассказов из личного опыта детей [3]. Данные задания целесообразно включать в занятия на основе проводимых в дошкольном учреждении мероприятий – утренников, экскурсий, а также наблюдений во время прогулок. Дети рассказывают о празднике, проводившемся в детском саду, об интересной игре («Наша семья», «Игрушки», «Твои увлечения» и др.), о том, что видели необычного за день.

Для данного этапа могут быть использованы следующие типы заданий.

#### 1. Составление рассказа на тему: «Какую одежду мы носим осенью».

Наводящие вопросы для ответа ученика:

- 1) почему осенью надеваем теплую одежду?
- 2) какую обувь мы носим?
- 3) что нельзя носить из одежды осенью? (шорты, босоножки, купальник и т.д.).
- 4) какой головной убор мы надеваем?
- 5) когда берём с собой зонт?

#### 2. Описание различных предметов.

Одной из разновидностей занятий по описанию игрушек и предметов у старших дошкольников считается – занятия-выставки. Например: «Выставка автомашин», «Выставка игрушек», «Демонстрация моделей одежды». На таких занятиях можно предлагать детям выступать в роли экскурсоводов, художников-модельеров.

Подчеркнем, что использование папки *larbook* сделает занятие более увлекательным, а это в свою очередь даст дополнительные результаты в обучении связной речи дошкольника.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что формирование связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР довольно длительная и трудная задача, но при осуществлении всех этапов в работе можно наблюдать значительное улучшение уровня самостоятельности и связности высказываний детей, увеличение словарного запаса. В связи с внедрением ФГОС дошкольного образования педагоги находятся в поиске новых подходов, идей, методов в своей педагогической деятельности, которые стали бы интересны дошкольникам и со ответствовали их возрастному развитию, а также наиболее эффективно способствовали решению педагогических, образовательных и воспитательных задач. Вовлечь ребёнка в деятельность возможно лишь в том случае, когда ему интересно. Помочь в этом может *larbook* – оптимальная и современная технология, позволяющая максимально активизировать речевую деятельность, сохраняя при этом интерес к занятию.

#### *Список использованной литературы:*

1. Бизицова, О. А. Развитие монологической речи у дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. учебных заведений. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 614-635. – (Коррекционная педагогика).



3. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – М., 2006. – № 2. – С. 56-73.
4. Здоровьесбережение детей в образовательном учреждении : учебно-методическое пособие / Сост. И.А. Кувшинова, Е.Л. Агеева - Магнитогорск: МаГУ, 2007. 52 с.
5. 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).

*Шевелева К. М., (Sheveleva K.M.), студент,  
Тульский гос. педагогический университет им Л.Н. Толстого  
Россия, г. Тула*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

### THEORETICAL BASES OF STUDYING THE FEATURES OF ARBITRARY ATTENTION IN TEENSWITH MENTAL REMEDY

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности развития произвольного внимания в подростковом возрасте у лиц с умственной отсталостью. Изложены результаты теоретического анализа исследований различных ученых, занимавшихся разработкой данной проблемы. Приводятся основные причины нарушений произвольного внимания у подростков данной категории.

**Abstract.** This article discusses the features of the development of voluntary attention in adolescents in people with mental retardation. The results of a theoretical analysis of the research of various scientists involved in the development of this problem are presented. The main causes of violations of voluntary attention in adolescents in this category.

**Ключевые слова:** произвольное внимание, подростки с умственной отсталостью.

**Keywords:** arbitrary attention, adolescents with mental retardation.

Внимание представляет собой важный компонент деятельности человека, требующей организованности и точности. Н.Ф. Добрынин отводит вниманию роль одного из основных показателей общей оценки уровня развития личности индивида [5].

Произвольное внимания имеет большое значение для школьников всех возрастов, поскольку оно является важным условием их успешного обучения в школе. Благодаря ему они могут следовать инструкциям учителя, сохранять дисциплину на уроке, сознательно ставить цели и концентрироваться на объекте деятельности.

Произвольное внимание требует приложения сознательных усилий для сосредоточения на определенном объекте. Его сформированность делает возможным усвоение учащимися школьных знаний. Его нарушения обнаруживаются у подростков с умственной отсталостью.

Умственная отсталость представляет собой врожденное или приобретенное стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Для людей с умственной отсталостью характерны определенные затруднения процесса социализации на всех уровнях жизнедеятельности [4].

Изучением развития внимания у детей с умственной отсталостью занимались многие исследователи, среди которых И.Л. Баскакова, Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев и другие.

В свою очередь, вопросами развития внимания у детей подросткового возраста с нормальным развитием также занимались многие отечественные ученые: Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.В. Гамезо, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Е.Д. Хомская и другие. Известны работы в данной области зарубежных ученых, среди которых Г. Крайг, Т. Рибо, К. Роджерс и другие.

И.В. Белякова и В.Г. Петрова отмечают, что школьники с умственной отсталостью не могут концентрировать свое внимание, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты, нетерпении, задавании не относящихся к теме вопросов и др. [5].

Им зачастую требуется больше усилий для привлечения произвольного внимания, т.к. оно характеризуется повышенной отвлекаемостью, легкой истощаемостью, низкой стойкостью и концентрацией. По этой причине у подростков с умственной отсталостью появляются многие трудности, нарушается овладение школьной программой и само обслуживанием.

У подростков данной группы имеются грубые дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы. Степень их выраженности напрямую зависит от степени умственной отсталости. Это делает их слабо или вовсе почти необучаемыми.

Психологи отмечают существенные отклонения в развитии внимания у подростков с проблемами в интеллектуальном развитии. Л.С. Выготский пишет, что недоразвитие высших форм внимания у умственно отсталых детей объясняется «расхождением их органического и культурного развития» [5].

Для внимания умственно отсталых подростков характерным является преобладание непроизвольного внимания над произвольным [5]. Их произвольному вниманию присуща целая система нарушений: небольшой объем, слабая устойчивость, переключаемость, малая произвольность и т.д. Для таких учащихся трудно прилагать усилия для удержания внимания, они часто отвлекаются, быстро и непреднамеренно переключаются между разными объектами.

А.Н. Граборов считает, что из-за слабости произвольного внимания у подростков с умственной отсталостью отсутствует целевой направляющий признак внимания, именно поэтому они не стремятся преодолеть трудности, вместо этого пытаются их обойти [3, с. 41]. Именно слабость произвольного внимания приводит к тому, что подросток стремится к частой смене объектов внимания, переносу внимания с целого на часть, с содержания на форму и отдельные несущественные признаки.

А.Н. Граборов, описывая имитацию выражения внимания у лиц данной категории, отмечает, что, глядя на них, создается впечатление, что они обдумывают задачу. Это выражается в их позе. Но на самом деле в это время их внимание сосредоточено на самой позе и ее выразительности, а не на задаче [3].

И.Л. Баскакова пишет, что внимание таких подростков очень редко бывает нормальным: оно быстро ослабевает или оказывается настолько отвлекаемым, что невозможна никакая концентрация. Она отмечает, что произвольное целенаправленное внимание у них трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается [2].

Характерное для лиц с умственной отсталостью ухудшение концентрации внимания ведет к снижению его устойчивости. Это негативно сказывается на их познавательной деятельности, затрудняет ее, а также выступает в качестве значимой предпосылки к возникновению трудностей в мыслительной деятельности. В связи с этим многие умственно отсталые подростки испытывают трудности с выполнением деятельности по словесной инструкции. Э.И. Леонгард отмечает, что произвольное внимание у них вырабатывается с трудом [6, с. 106].

Н.С. Осипова выявила также, что у умственно отсталых подростков формирование навыков самоконтроля при письме и последующем чтении своих записей, в которых допущены ошибки, отличается от того же процесса у их сверстников с нормальным

развитием [6, с. 106]. Когда они самостоятельно проверяют текст, то не выявляют многих ошибок и в целом работают медленно. Если проводится их обучение поэтапной проверке работы, в последующем число допускаемых ошибок уменьшается. На основании этого Н.С. Осипова сделала вывод, согласно которому нарушение внимания может быть обусловлено не только органическими причинами, а является функцией, которой можно и следует специально обучать.

По словам М.С. Певзнер, изменение устойчивости внимания у подростков данной категории может быть обусловлено нарушением баланса возбуждения и торможения, т. е. преобладанием одного из этих физиологических процессов [6, с. 106]. Зачастую учащиеся с преобладанием процессов торможения имеют самые низкие показатели устойчивости внимания [5].

У подростков с умственной отсталостью наблюдается уменьшение объема внимания, количественное сужение совокупности раздражителей, что обусловлено нарушением способности к их удержанию. Они смотрят и не видят, слушают и не слышат. В процессе восприятия какого-либо предмета, они видят в нем меньше характерных отличительных признаков, чем их сверстники с нормальным развитием. Это значительно затрудняет их ориентировку вне дома, на улице, в малознакомых местах.

В том случае, когда причина умственной отсталости подростка заключается в преобладании последствий органических вредностей, в силу инертности психических процессов происходит увязание в многочисленных деталях объектов. В связи с этим они оказываются неспособны охватить активным вниманием необходимый объем материала. Как отмечал Ж. Пиаже, узость поля их внимания связана с трудностью осуществления мыслительного синтеза [6, с. 107]. Для расширения объема внимания необходима ассимиляция все большего количества учитываемых признаков, включение их в структуру опыта, что требует сохранности со ответствующих механизмов.

У подростков с умственной отсталостью наблюдается нарушение переключаемости внимания, т.е. расстройство перехода от одной деятельности (задания) к другой или нарушение торможения предыдущих способов деятельности. При выполнении какой-либо деятельности их внимание нередко «соскальзывает» на уже знакомый способ решения задания или вовсе застревает на несущественных деталях.

Трудности при переключении внимания с одного объекта на другой у подростков данной категории связаны с патологической инертностью процессов возбуждения и торможения. В том случае, когда учитель в ходе урока задействует чрезмерное количество разнообразных видов деятельности, учащиеся достаточно быстро утомляются. В связи с этим происходит неосознанное переключение внимания с выполняемого задания на что-то другое, оказавшееся в поле их зрения, т.е. происходит отвлечение внимания от выполняемого.

У них снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Учащимся с умственной отсталостью малодоступно одновременное выполнение двух операций. Как правило, они выполняют наиболее легкий вид деятельности. Они, например, не могут одновременно рисовать и рассказывать стихотворение.

С.Я. Рубинштейн видит основную причину нарушения внимания в колебании психической активности, которое является проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга [7, с. 124]. Это также является причиной быстрой истощаемости процессов, которая может наступить сразу после некоторого умственного напряжения. Подобное падение и колебание тонуса психической активности может проявляться у любого ребенка с ослабленной нервной системой, даже при условии сохранного интеллекта. Стоит отметить, что у многих лиц с умственной отсталостью колебания тонуса психической активности возникают довольно часто.

Г.М. Дульнев говорит, что для подростков данной группы также характерна узость объема произвольного внимания. Это выражается в особенностях запоминания, когда, например, при выполнении специальных проб он вначале запоминает четыре слова из

десяти, а после повторного зачитывания воспроизводит уже четыре других слова, при этом оказывается не в состоянии воспроизвести ранее названные.

Выделяется несколько основных точек зрения на причину подобных нарушений [6, с. 108]:

1. Патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности.
2. Колебания психической активности, которые являются кратковременными фазовыми состояниями в коре головного мозга, проявляются в виде истощаемости психических процессов и возникают при церебрастении (Э.С. Мандрусова).
3. Неудачное воспитание, в ходе которого у детей оказались не сформированы навыки самоконтроля, критичности и само обладания, что и привело к нарушениям внимания (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая).
4. Расстройство деятельности медиобазальных отделов коры лобных долей головного мозга, которые во многом отвечают за формирование внимания (Е.Д. Хомская).

У подростков с умеренной степенью умственной отсталости внимание также характеризуется нарушениями. Оно с трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью, нередко – трудной переключаемостью. Довольно слабое активное внимание затрудняет процесс достижения поставленной цели [6, с. 108]. При благоприятных условиях его удастся значительно улучшить, можно добиться более активного включения в занятия с учителем, переключения в процессе выполнения освоенной деятельности.

Таким образом, у подростков с умственной отсталостью произвольное внимание характеризуется низкой устойчивостью, повышенной отвлекаемостью. Оно нецеленаправленно, легко истощается, требует больших усилий для фиксации. Многие ученики не могут концентрировать свое внимание, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты.

Зачастую у подростков с умственной отсталостью непроизвольное внимание преобладает над произвольным. В большей степени нарушения произвольного внимания у них связаны с колебанием психической активности, которое выступает проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга, а также с патологической инертностью процессов возбуждения и торможения.

#### *Список использованной литературы:*

1. Алентьева Е.А. Особенности развития психических процессов у детей с проблемами в интеллектуальном развитии [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. 2017. N 7. С. 37–43 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-razvitiya-psihicheskikh-protsessov-u-detey-s-problemami-v-intellektualnom-razviti-i> (дата обращения: 12.03.2019).
2. Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов. М.: Астрель, 2016. 56 с.
3. Граборов А. Н. Основы олигофренопедагогики. М.: Академия, 2015.
4. Ермолаев Д.О. Социализация детей с интеллектуальными недостатками развития [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2013. N 9-1. С. 32–36 URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32172> (дата обращения: 11.03.2019).
5. Исаев Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков. СПб.: Каро, 2015.
6. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Учебно-методическое пособие. Курск: Курск.гос. ун-т, 2007. 121 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие. М.: Владос, 2016. 192 с.

**РАЗДЕЛ IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА,  
ПЕРЕПОДГОТОВКА, ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДХОДОВ  
К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Санникова Л.Н., (Sannikova L.N.), к.п.н., доцент,  
Асфандиярова Г.Р., (Asfandiyarova G. R.),  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ  
СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ**

**THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE  
CONTEXT OF MODERN STATE EDUCATIONAL POLICY**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос о развитии дополнительного образования детей в контексте современной образовательной политики. Раскрыта сущность и роль дополнительного образования в образовательной системе Российской Федерации. Авторы высказывают мысль о необходимости интеграции основного и дополнительного образования для всестороннего развития детей.

**Abstract:** the article deals with the development of additional education of children in the context of modern educational policy. The essence and role of additional education in the educational system of the Russian Federation are revealed.

**Ключевые слова:** образование, дополнительное образование, современная образовательная политика.

**Keywords:** education, additional education, modern educational policy.

Дополнительное образование на современном этапе выходит за рамки традиционных внеклассных мероприятий. Решая широкий спектр задач, дополнительное образование требует разработки новых подходов в образовательной практике.

Государственная образовательная политика Российской Федерации в области дополнительного образования строится на основе следующего положения Федерального Закона «Об образовании в РФ»: дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

Актуальность заявленной проблемы обусловлена современной нормативной ситуацией. В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования говорится, что дополнительное образование имеет свои собственные задачи, но, одновременно направлено на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Между тем, представляется более целесообразным сохранить дополнительное образование в общеобразовательном учреждении (школьное дополнительное образование), что способствовало бы гармоничному соединению трех равнозначных сфер: учебной,

внеурочной деятельности и дополнительного образования. Такой подход позволяет создать единое образовательное пространство и эффективно решать как содержательные, так и организационные проблемы, проблемы интеграции основного и дополнительного образования.

Дополнительное образование - это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [1, с. 279].

Дополнительное образование представляет из себя самостоятельный вид образовательной деятельности; является целенаправленным процессом воспитания и обучения посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательной деятельности в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами: в дополнительном образовании федеральные государственные образовательные стандарты не предусматриваются [4, с. 12-13].

Дополнительное образование тесно связано с внеурочной деятельностью, в связи с чем дадим определение, что такое внеурочная деятельность.

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [2]. Перечислим общие моменты между двумя понятиями - дополнительным образованием и внеурочной деятельностью.

Во-первых, время реализации — проходит после обязательных учебных занятий и основных учебных программ. Во - вторых, схожи формы организации, то есть кружки, клубы, секции и виды деятельности, такие как художественная, спортивная, досуговая и другие. А также, имеется связь с учебным процессом и социально-культурной деятельностью школы.

Дополнительное образование замещает удовлетворение коммуникативных, познавательных и других потребностей детей, которые не удовлетворены школьным образованием. Поэтому школа в реальности заинтересована в новом качестве образования, когда базовое и дополнительное образование детей смогут стать равноправными и взаимовыгодными друг для друга компонентами и тем самым создать единую образовательную сферу, необходимую для полноценного личностного развития каждого отдельного ребенка. Так будет построена принципиально другая, новая функциональная модель деятельности, базирующаяся на принципе целостности и полноты образования.

Исследования на данный момент показывают, что на фоне кризисных явлений российского общества в детской, молодежной и подростковой среде в последние годы произошел быстрый скачок всевозможных форм противообщественного поведения. Вырисовывается негативная картина повышения криминальной активности детей младшего возраста. Большой темп набирает количество антисоциальных молодежных объединений, а также политических организаций радикального направления, которая вовлекает ведомую молодежь в фашистские, агрессивные настроенные сектантские движения, экстремистские группировки.

Дополнительное образование представляет собой реальную социальную силу, которая способна поэтапно противостоять натиску всевозможных «контркультур», дестабилизирующих молодое поколение.

Следовательно, дополнительное образование, которое проходит в школе, должно быть направлено на разностороннее развитие ребенка, на раскрытие его творческих возможностей, способностей и таких качеств личности, как активность, самостоятельность, воображение, то есть тех качеств, которые относятся к индивидуальности человека. До тех пор, пока школьная система образования будет сосредоточена на демонстрации знаний без учета разностороннего развития для личности ребенка, решение проблем индивидуализации.

самоопределения и самореализации школьников останется не более чем громким лозунгом, а реализация личностно ориентированного подхода останется недостижимой задачей.

Программы дополнительного образования детей в Российской Федерации представляют собой документы, которые раскрывают главные положения, цели, содержание и порядок работы образовательной организации, спектр направлений и профилей, в рамках которых закладываются запросы детей, родителей (законных представителей), представителей общественных объединений, сферы бизнеса - социальных партнёров учреждений дополнительного образования детей.

Внедрение новых подходов в дополнительном образовании ставит перед педагогами сложную задачу, потому что в переподготовке нуждаются тысячи работников образования и среди них не только студенты, которые делают первые шаги в профессии, но и педагогические работники, которые в профессии не первый год. Педагогу дополнительного образования уже мало только знаний той предметной области, которую он преподаёт, он должен обладать: психолого-педагогическими знаниями, учитывать социальные потребности общества, региональные традиции и особенности [3, с. 110]. Важно уметь диагностировать и мотивировать детей с тем, чтобы обеспечить многообразие форм деятельности и видов их осуществления, позволяющее детям с разными интересами найти для себя занятие по душе.

Индивидуальная направленность дополнительного образования детей заключается в том, что оно усиливает вариативную часть общего образования, способствует практической составляющей навыков и знаний, которые получены в школе. Самое важное в условиях дополнительного образования – это то, что дети могут раскрывать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу, получать шанс полноценно организовать свободное время.

На наш взгляд, основное общее и дополнительное образование не должны взаимодействовать друг без друга. Дополнительное образование детей является сущностью поискового образования, предполагающего нетрадиционные пути выхода из различных жизненных обстоятельств (в том числе из ситуаций неопределённости), которое предоставляет личности многообразие возможностей выбора своей судьбы, ускоряющее процессы личностного саморазвития.

Исследователями определены функции дополнительного образования в общеобразовательной школе. К ним относятся: образовательная, воспитательная, креативная, профориентационная, компенсационная, рекреационная, интеграционная, функции самореализации и социализации [1; 3; 5].

Представленный список функций показывает, что дополнительное образование детей обязано быть неразрывной частью любой образовательной системы. Следовательно, конкуренция, а не соперничество, и прежде всего тесное сотрудничество должны характеризовать взаимодействие дополнительного и основного общего образования [5].

Ведь как полноценен каждый ребенок во всем обилии и разносторонности его способностей и потребностей, так и образование должно быть всеохватывающим и комплексным, обеспечивающим качественное развитие ребенка в соответствии с его интересами и запросами.

Таким образом, чтобы дополнительное образование в полной мере могло осуществить фундаментальный, заложенный в нем потенциал, нужна конкретная и сбалансированная работа всех членов педагогической системы. Для этого педагогам необходимо осознавать и понимать проблемы друг друга, то есть тех, кто профессионально занимается дополнительным образованием детей, а также тех, кто связан с предметным обучением в школе. Только их сотрудничество и взаимопомощь могут стать базой для создания целостного образовательного пространства как на уровне отдельной школы, так и целого города, региона, страны.

*Список использованной литературы:*

1. Багаутдинова С.Ф., Засова В.В. Социальное партнерство организаций высшего и дополнительного образования // Мир детства и образование: XI сборник материалов Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. техн. ун-та им. И. Г. Носова 2017. С. 277-280.
2. Буйлова Л.Н. Общее и особенное в соотношении понятий «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность» // Молодой ученый. — 2015. — №23. — С. 930-937. — URL <https://moluch.ru/archive/103/23802/> (дата обращения: 30.03.2019).
3. Летучева Л.А., Соколова Е.В., Юревич С.Н. Внедрение инновационной модели образовательного процесса в учреждении дополнительного образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. Т. 18. № 2. С. 106-113.
4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». [Электронный ресурс] — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/> (Дата обращения 31.03.2019)
5. Царегородцева Е.А. Подходы к психолого-педагогическому сопровождению воспитателей в условиях введения профессионального стандарта // Мир детства и образование: X сборник материалов Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. техн. ун-та им. И. Г. Носова 2016. С. 134-138.

*Касимова И.Д., (Kasimova I.D.), ст. воспитатель,  
МДОУ «ЦПП –д/с № 134 «Нотка»»,  
Минаева О.И., (Minaeva O.I.), заведующий,  
МДОУ «ЦПП –д/с № 134 «Нотка»»,  
Юревич С.Н., (Yurevich S.N.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ ДОУ**

**NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS AN  
INNOVATIVE RESOURCE OF DOU MANAGEMENT**

**Аннотация:** Современная система образования ориентирована на процесс оптимизации, повышения конкурентоспособности отдельных образовательных учреждений при неизменном сохранении и повышении качества образовательных услуг. Все это возможно только при совершенствовании системы управления. В статье рассматривается сетевое взаимодействие образовательных организаций как инновационный ресурс управления ДОУ. Авторами выделены критерии и показатели для оценки эффективности сетевого взаимодействия образовательных организаций.

**Abstract:** The modern education system is focused on the process of optimization, increasing the competitiveness of individual educational institutions while maintaining and improving the quality of educational services. All this is possible only with the improvement of the management system. The article considers network interaction of educational organizations as an innovative resource of management of DOU. The authors highlighted the criteria and indicators for assessing the effectiveness of network interaction of educational organizations.



**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, ресурсный центр, эффективность, критерии, показатели.

**Keywords:** network interaction, Resource Center, efficiency, criteria, indicators.

Одним из путей повышения эффективности управления ДОУ является внедрение в практику инноваций. Под инновациями в образовании принято понимать нововведения, в результате внедрения которых образование переходит из одного состояния в другое, приобретает новое качество, становится более эффективным. Инновация может считаться успешной, если она позволила решить те или иные конкретные задачи дошкольного образовательного учреждения. Внедрение инноваций в сферу управленческой деятельности – это сложный процесс, связанный с постепенным обновлением содержания, методов, средств, технологией управления. Только в этом случае инновации способны оказать положительное влияние на качество образовательного процесса. Инновации в управлении благоприятно сказываются на управленческих функциях, прежде всего, планировании и организации, совершенствуют организационную структуру дошкольного учреждения, влияют на качество образовательного процесса, положительно сказываются на имидже и конкурентоспособности образовательной организации.

Вопросы управления образовательными системами представлены в работах В.П. Беспалько, Л.М. Волобуевой, Т.М. Давыденко, Е.В. Давыткиной, С.А. Езоповой, Т.П. Колодяжной, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, Н.В. Кузьминой, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, А.Н. Морозовой, О.В. Никифоровой, Г.П. Новиковой, А.Н. Нурмухаметовой, Л.В. Поздняк, С.В. Савиновой, В.П. Симонова, И.А. Селиверстовой, И.В. Тимофеевой, А.Н. Троян, Р.Х. Шакурова и других.

Проблема развития инновационных процессов в образовании исследована в работах К. Ангеловски, Н.В. Горбуновой, А.В. Лоренсова, М.М. Поташника, О.Г. Хомерики и других. Критерии оценки инновационной деятельности в школе исследованы Д.Л. Бенькович, В.М. Никитиным, А.Р. Тимербулатовой. Проблемы развития инновационных процессов в деятельности дошкольных учреждений изучены такими учеными как И.Г. Андреева, К.Ю. Белая, Л.Г. Богославец, В.Н. Казакова, Е.И. Кузьмичева, Е.А. Лобанова, С.Г. Молчанов, Г.П. Новикова, Н.В. Федина и другие.

Мы соглашаемся с позиций исследователей (С.Ф. Багаутдинова, Т.И. Шамова и др.), которые выделяют в инновационном процессе содержательную и организационную стороны. Содержательная сторона инновационных процессов – это научная идея и технология ее реализации. При этом нововведения – это организационный механизм использования инноваций, позволяющий перевести систему из одного качественного состояния в другое. Инновационная деятельность, по их мнению, – это перевод конкретного новшества (нового образовательного средства) из области экспериментальной в практическую деятельность (школы, детского сада), где происходит его адаптация, модификация к имеющимся условиям, освоение и использование. Данное определение подтверждает мысль о том, что внедрение нового всегда нуждается в управленческом сопровождении.

В исследованиях Г.В.Яковлевой [5] выделены проблемы в развитии инновационных процессов, типичные для всей системы дошкольного образования. К ним относятся, в частности, такие, как:

- одновременное использования в ДОО инновационных и традиционных программ, причем, совмещение новаций с традициями не всегда оправдано;
- острая потребность в современном научно-методическом обеспечении проводимой образовательной деятельности;
- потребность системы дошкольного образования в новых, качественно других педагогических кадрах;
- приспособление новшеств, возникающих в процессе научных исследований или в передовых образовательных практиках к новым условиям;

- неспособность вовремя избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного, проблема изменения, оптимизации, замены новшеств;
- проблема воспроизводства инновационности и формирования условий, способствующих этому.

Анализ этих проблем показывает, что, их решение, во-первых, находится в сфере управления дошкольным образованием, во-вторых, решение этих проблем каждой образовательной организацией в одиночку, исходя из собственного потенциала, не отличается высокой эффективностью, реальные результаты не всегда соответствуют целям, определенным в концептуальных основах государственной образовательной политики. Все сказанное актуализирует необходимость использования инновационных моделей управления. В частности, реализацию идеи взаимодействия с социальными партнерами различного уровня, сетевого взаимодействия с другими дошкольными образовательными организациями.

Концепция объединения материальных и нематериальных ресурсов (идей, стратегий, компетенций, информации, услуг, инфраструктуры и пр.) характерна для зарубежных образовательных организаций. Исследования зарубежных социологов и социопсихологов (Дж. Морено, А. Бейвлас, Х. Левитт), антропологов (А.Р. Радклифф-Браун, З. Найдел, Дж.К. Митчелл) заложили теоретические основы социальных сетей в 50-е годы прошлого столетия. Теоретические основы социальных сетей (social networks) строятся на анализе различных форм взаимодействия между общественными субъектами (индивидами, организациями, кластерами, корпорациями и т.д.), учете этих связей, их устойчивости и влияния на поведение этих субъектов.

Отечественными и зарубежными исследователями (К.Е. Гришкова, Я.Ш. Евдокимова, Н.В. Дрантусова, О.А. Кашина, Э. Кемпбелл, Саммерс Лаче, В.Н. Лупанов и др.) выделен ряд принципов сетевого взаимодействия (результативности, проектности, синергетичности и системности). Практикоориентированной моделью сетевого взаимодействия выступает деятельность ресурсных центров. Организация ресурсных центров на базе ДОО рассматривается как современная технология управления дошкольным образованием [3]. Ресурсный центр призван мобильно и эффективно реагировать на актуальные потребности сферы современного дошкольного образования, запросы и интересы заказчиков образовательных услуг.

Проблема нашего исследования заключается в эффективной организации деятельности ресурсного центра. При проектировании модели сетевого взаимодействия ресурсного центра и опорных площадок нами особо подчеркивается аспект повышения эффективности деятельности образовательных учреждений, в связи с чем выделяется кластерно-праксеологический подход в качестве теоретико-методологической основы его построения. Праксеология является наукой о принципах и методах эффективной деятельности. Применительно к педагогическим исследованиям используется праксеологический подход, позволяющий рассматривать педагогические системы как эффективные, результативные, ориентированные на получение нового, отличного от традиционного продукта, существующего в конкурентных условиях.

Само понятие «эффективность» относится к общенаучным. В философии под эффективностью понимается такой процесс и результат взаимодействия прямых и обратных связей в неравновесной системе, который ведет самоорганизующуюся систему к реализации некоторой цели. В справочно-энциклопедической литературе педагогического характера эффективность обычно определяется как соотношение (степень соизмерения) затрат к результату. Авторы работ по педагогическому менеджменту и мониторингу (В.А. Кальней, Н.Н. Мельникова, М.М. Поташник, В.П. Понасюк, В.П. Симонов, В.А. Ясвин и др.) в качестве критериев оценки различных аспектов деятельности образовательных систем, используют характеристики, отражающие содержательную основу педагогических явлений. П.И. Карташов выделяет требования к критериям эффективности процессов: а) они должны быть объективными, то есть отражать реально существующую деятельность; б) отражать

наиболее существенные признаки; в) отвечать требованиям необходимости и достаточности [2, с. 65]. По мнению автора, взаимосвязь и взаимозависимость этих критериев проявляется в том, что они отражают две основные стороны деятельности педагогического коллектива: организационную (процессуальную) и результативную, что, на наш взгляд, вполне соответствует определению эффективности, данному в педагогических словарях. По мнению Т.М. Белькович, система мониторинга должна быть направлена на выявление эффективности деятельности всех субъектов образовательного процесса, в нашем случае детей, педагогов ресурсного центра и педагогов опорных площадок [1].

Таким образом, эффективность сетевого взаимодействия ресурсного центра и опорных площадок мы рассматриваем в трех аспектах: целевом, процессуальном и результативном [4]. *Целевая эффективность* соотносится с удовлетворением поставленной цели или с соответствием ее результату. В рамках нашего исследования он определяется наличием существенных положительных изменений в развитии одаренных детей, их достижениях, связан с профессиональным ростом педагогов, осуществляемым в процессе обмена идеями и обогащения профессионального опыта, получения адресной методической помощи, проявления себя в практической деятельности. Актуальность и новизна выступают основными показателями целевой эффективности.

Целевой аспект эффективности мы рассматриваем как центральный, важнейший, позволяющий наиболее объективно судить об успешности внедрения сетевого взаимодействия как управленческой технологии.

*Процессуальный аспект эффективности* заключается в рассмотрении сетевого взаимодействия как управленческого средства, совершенствующего процессы обучения, взаимообучения, совместного изучения, обсуждения, обмена опытом, исследования, проектирования, программирования. Важно, что образовательные учреждения включаются в процессы, реализуемые в сети, в соответствии со своей зоной актуального развития и проблемами реальной практики.

Опыт совместной деятельности ресурсного центра и опорных площадок показал, что сетевое взаимодействие дошкольных образовательных организаций способно наилучшим образом выполнить образовательно-развивающую функцию, расширить активное творческое взаимодействие педагогов, выступить действенным средством их профессионального становления.

Сетевое взаимодействие способно повысить эффективность использования ресурсов участников взаимодействия и обеспечить конкурентоспособность дошкольных образовательных организаций. Сетевое взаимодействие обеспечивает возникновение синергетических эффектов за счет объединения экономического, научно-методического, содержательного, технологического, организационно-управленческого потенциалов, появление тиражируемых моделей и лучших практик, которые можно распространять на всю систему дошкольного образования [4, с.260]. Процессуальная эффективность позволяет путем меньших материальных, временных и кадровых затрат получить наибольшие результаты. Показателями процессуальной эффективности выступают: участие дошкольников в различных конкурсах, наличие выступлений педагогических работников на конференциях и семинарах, подготовка методических и дидактических материалов.

Качество процессов несомненно сказывается на результате деятельности. *Результативная эффективность* сетевого взаимодействия рассмотрена нами как наличие удовлетворенности всех его субъектов (педагогов и руководителей ресурсного центра, педагогов и руководителей опорных площадок, родителей дошкольников, самих детей). Показателем результативной эффективности является масштаб распространения результатов инновационной деятельности.

Выделенная нами система критериев и показателей выступает четким ориентиром для оценки эффективности сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций как инновационной управленческой технологии. Сетевое взаимодействие образовательных

организаций является действенным механизмом обеспечения качества образования и дает несомненные преимущества всем участникам сети.

*Список использованной литературы:*

1. Белькович Т.М. Мониторинг эффективности обучения – проектирование и информационное обеспечение // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 66–68.
2. Карташов П.И. К вопросу о критериях эффективности процесса внедрения / П.И. Карташов // Современная педагогика. – 1983. – № 3. – С. 62–66.
3. Касимова И.Д., Минаева О.И., Расторгуева Е.С., Юревич С.Н. Повышение квалификации педагогов ДОО на базе ресурсного центра // Мир детства и образование : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С.130-134.
4. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Степанова Н.А., Юревич С.Н. Научно-методическое обеспечение процесса управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций (научная статья) //Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 254-264.
5. Яковлева Г.В. Условия повышения профессиональной и методической компетентности педагогов ДООУ в условиях введения ФГОС ДО // Мир детства и образование : сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практ. конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. - С. 139-141.

*Неретина Т.Г., (Neretina T.G.), к.п.н., доцент,  
Клевесенкова С.В. (Klevesenkova S.V.), ст .преподаватель  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

### **ORGANIZATION PSYCHOLOGY AND SPEECH THERAPY SERVICES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема совершенствования коррекционно-развивающей работы и оказания практической помощи нуждающимся в ней дошкольникам, педагогам и родителям через создания на базе дошкольного учреждения психолого-логопедической службы. Основное внимание уделено деятельности членов психолого-логопедической службы, которая разграничена в зависимости от их профессиональных обязанностей.

**Abstract:** The article deals with the problem of improving correctional and developmental work and providing practical assistance to preschoolers, teachers and parents in need of it through the creation of a psychological and speech therapy service on the basis of a preschool institution. The main attention is paid to the activities of members of the psychological and speech therapy service, which is differentiated depending on their professional duties.

**Ключевые слова:** дошкольное образовательное учреждение, психолого-логопедическая служба, педагог-психолог, учитель-логопед.

**Keywords:** preschool educational institution, psychological and speech therapy service, teacher-psychologist, teacher-speech therapist.

Во многих дошкольных учреждениях организованы на постоянной основе «Психолого-логопедические службы». Появление психолого-логопедической службы в дошкольном

образовательном учреждении (далее ДОУ) было вызвано необходимостью совершенствования коррекционно-развивающей работы и оказания практической помощи нуждающимся в ней дошкольникам (дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), педагогам (воспитателям, психологу, методисту, музыкальному и физкультурному работникам), родителям [4; 5]. В связи с тенденцией массового внедрения инклюзивного образования в педагогическую практику, создание психолого-логопедической службы в ДОУ приобретает особую актуальность и значимость для целостного воспитательно-развивающего процесса.

Психолого-логопедическая служба создается с целью внедрения в систему работы ДОУ эффективных форм организации жизнедеятельности дошкольников и апробирования современных педагогических технологий в соответствии с требованиями науки, практики и запросами общества на современном этапе.

Психолого-логопедическая служба (далее Служба) осуществляет свою работу на основе разработанного положения о службе. Положение о психолого-логопедической службе по решению коррекционно-педагогических проблем ДОУ, как правило, включает в себя, как общие положения, так и описание деятельности функций службы, обязанности и права его членов.

К общим положениям относятся определение целей и задач работы Службы.

Целью психолого-логопедической службы является создание эффективного образовательного пространства в ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС ДО через организацию коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, а также привлечение родителей и педагогов к речевому и психическому развитию дошкольников.

Задача Службы – создание единого образовательного пространства «детский сад-семья» через формирование активной позиции родителей и педагогов при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста.

Также общие положения включают в себя условия создания Службы. Как правило, Служба создается на базе ДОУ приказом заведующего при наличии соответствующих специалистов и руководствуется в своей деятельности Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Уставом ДОУ, согласием законных представителей обучающихся и Положением о Службе [2].

Также в положении определяется, что Служба является формой методической работы для психолого-логопедического сопровождения воспитанников с особенностями в развитии в условиях ДОУ. Это систематически действующее совещание лиц, участвующих в образовательной и воспитательной работе ДОУ, наделенное правом давать рекомендации.

Уточняется, что в своей деятельности, Служба взаимодействует с Педагогическим советом, медицинской службой ДОУ и всеми звеньями образовательного процесса ДОУ.

В процессе коррекционно-педагогической деятельности в условиях ДОУ происходит систематизация материала по всем функциональным направлениям (диагностическому, коррекционно-развивающему, консультативному, просветительскому). Такой системный подход способствует совершенствованию коррекционно-образовательного процесса с детьми, вовлечению в коррекционную работу педагогов и родителей.

Деятельность членов психолого-логопедической службы разграничена в зависимости от их профессиональной направленности и обязанностей.

Ведущая деятельность педагога-психолога охватывает все сферы деятельности ребёнка дошкольника. В его функционал включено:

- наблюдение за психическим развитием детей (особенно дошкольников с ОВЗ), осуществление диагностической работы по выявлению недостатков психического развития дошкольников;

- исследование и развитие познавательного интереса у дошкольников [1];

- проведение коррекционно-развивающей работы с детьми со сниженными показателями психического развития, проблемами в эмоционально-волевой и поведенческой сферах;

- консультативное и профилактическое сопровождение педагогов (воспитателей групп), родителей по проблемам нарушенного психо-физического развития, которые затрудняют процесс адекватной возрасту социализации дошкольника;

– социально-диспетчерское сопровождение детей с проблемами развития, при необходимости, направление ребенка на обследование в психолого-медико-педагогическую комиссию (далее ПМПК), подготовка и документационное сопровождение выпускников ДОО в школу через решение вопросов преемственности;

– психопрофилактическая работа с детьми с установленным диагнозом, с детьми с ОВЗ, с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), нарушениями эмоционально-волевого развития (ЭВР), социально-запущенными детьми и другими категориями детей, посещающих ДОО.

Ведущая деятельность учителя-логопеда в рамках работы Службы охватывает не только развитие речевой сферы ребёнка, но и познавательной, и эмоционально-волевой. В современной логопедии прочно утвердилось положение о необходимости устранения речевых недостатков у детей в дошкольном возрасте. Как показывает практика, в этот период речевые и неречевые нарушения легче и быстрее преодолеваются, что, в свою очередь создаёт условия для дальнейшего полноценного речевого, интеллектуального и психического развития подрастающего человека.

В функционал учителя-логопеда включено:

– уточнение правильного логопедического и психологического заключения в процессе углубленного изучения дошкольников, анализ данных, обсуждение на ПМПК с целью выработки дальнейшего коррекционно-педагогического воздействия;

– обеспечение разностороннего личностного развития за счет создания условий адекватных речевым возможностям детей и комплексного подхода к развитию и воспитанию;

– проведение целенаправленной систематической коррекционно-развивающей работы с учетом характера и структуры речевого нарушения с отслеживанием хода коррекции и развития;

– подготовка детей с речевыми нарушениями к школе, профилактика дисграфии и дислексии;

– консультативное и просветительское сопровождение воспитателей, узких специалистов, родителей по проблемам, над которыми работает учитель-логопед и где необходимо их привлечение к помощи ребенку.

Работа психолого-логопедической службы ведётся в трёх направлениях:

– Работа с педагогами.

– Коррекционно-развивающая работа с детьми.

– Работа с родителями.

Коррекционно-развивающая деятельность службы при работе с детьми включает в себя следующие направления:

– Коррекция и развитие речи дошкольников на разных возрастных этапах.

– Коррекция и развитие эмоционально-волевой и нравственной сфер.

– Адаптация детей к условиям ДОО.

– Коррекция и развитие межличностных отношений детей и взаимоотношений в детском коллективе.

Для реализации этих направлений при работе с детьми включены дополнительные индивидуально-подгрупповые занятия с педагогом-психологом и с учителем-логопедом. В практике используются интегрированные занятия специалистов.

На основании лого-педагогической и психолого-педагогической диагностики, анализа работы за учебный год с подведением, обсуждением и выводами результатов итоговой диагностики в конце учебного года оценивается эффективность работы психолого-логопедической службы по коррекции и развитию, а так же составляется план коррекционно-воспитательных мероприятий для детей с различными проблемами.

Направления работы с педагогами, как правило, намечаются из индивидуальных запросов и годовых задач ДОО.

При работе используются следующие технологии:

- Семинары-практикумы.
- Психологические тренинги.
- Информационные стенды (например: «Клуб делового общения»).
- Открытые коррекционно-развивающие занятия.
- Анкетирование.
- Консультации.
- Проведение тематических недель.
- Участие в интернет - форумах.
- Участие в работе «Школы педагогического дизайна»

Работа с родителями заключается в процессе вовлечения родителей в единое коррекционно-развивающее пространство «Семья-Детский сад» [3].

Анализ результатов работы психолого-логопедической службы в ДООУ, показал значительные изменения в организации целостного воспитательно-развивающего процесса учреждения. В частности, повысилось качество обученности и социализации детей. Отмечаются такие результаты, как:

- Определение единых требований к коррекционно-обучающему процессу.
- Повышение психолого-педагогических и лого-педагогических знаний педагогов и родителей.
- Расширение круга обсуждаемых проблем.
- Педагоги и родители становятся более компетентны при обсуждении определённого круга проблем, связанных с вопросами развития детей.
- Преодолевается барьер недоверия у родителей к дошкольному учреждению и педагогам, специалистам.
- Родители получают возможность отслеживать результаты развития своих детей.
- У родителей появляется желание обмениваться своим опытом воспитания, положительными моментами, семейными традициями.
- Родители становятся активными участниками обучающих семинаров-практикумов, тренингов, совместных занятий с детьми.

#### *Список использованной литературы:*

1. Кузьмина Е.И., Степанова Н.А. Особенности исследования и развития познавательного интереса у старших дошкольников Мир детства и образование : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 38-41.
2. Положение о психолого-логопедической службе ЧДОУ «Православный детский сад «Рождественский» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ds-rozhdestvensky.ru/wp-content/uploads/2016/03/POLOZHENIE-O-PSIKHOLOGO-LOGOPEDICHESKOY-SLUZHBE-1.pdf> (дата обращения 22.03.2019).
3. Разумова Е.М. Отношение родителей к детям и детская агрессивность // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 328-329.
4. Санникова Л.Н., Горностаев Т.Л. Развитие речи у детей раннего возраста в семье: психолого-педагогическое сопровождение // 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. 109-112.
5. Яковлева Л.А., Пустовойтова О.В. Детский билингвизм как одно из языковых явлений современной действительности // Мир детства и образование : сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. С. 75-79.

*Юревич С.Н., (Yurevich S.N.), к.п.н., доцент,  
Васильченко К.А., (Vasilchenko K.A.), магистрант  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ**

### **TECHNOLOGICAL CHART AS A TOOL FOR ASSESSING THE QUALITY OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS**

**Аннотация:** Качество дополнительного образования определяется качеством образовательных программ, которое, в свою очередь, производно от проектировочных компетенций педагогов и качества методических материалов. Для оценивания качества проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ авторами на основе анализа нормативно-правовых документов, которые регламентируют проектирование образовательных программ, разработаны критерии их оценки, а также технологическая карта оценки качества проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. В условиях широкого применения разработанной технологической карты прогнозируется повышение качества деятельности педагогов дополнительного образования с детьми дошкольного возраста.

**Abstract:** The quality of additional education is determined by the quality of the educational program. To assess the quality of additional educational general development programs, we have developed evaluation criteria based on the analysis of legal documents regulating the design of educational programs and documents recommended by us that take into account the peculiarities of the activities of preschool children. Based on the analysis, we have developed a technological chart for assessing the quality of designing additional general educational general development programs. In the context of the extensive use of the developed technological map, it is forecasted that the quality of activity of teachers of additional education with children of preschool age will increase.

**Ключевые слова:** проектирование, оценка качества, дополнительное образование, технологическая карта.

**Keywords:** quality assessment, additional education, technological chart.

Современная государственная политика в области образования нацелена на создание условий для обеспечения доступности и качества образования. Важным условием выступает квалификация и компетентность педагогических кадров, в частности, проектировочная компетентность педагогов дополнительного образования, их умение разрабатывать качественные образовательные программы. Не менее важным условием выступает проблема качества образовательных программ - это та проблема, от решения которой во многом зависит качество образования. Качество образовательной программы носит в значительной степени нормативный и стабильный характер и тем самым в большей мере «работает» на качество конечных результатов. В дошкольном образовании главным нормативным документом является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В нем определено, что образовательная программа регламентирует практически все стороны, аспекты и этапы образовательного процесса (содержание обучения и воспитания; средства, методы, технологии обучения, воспитания, педагогического контроля; учебно-методическое обеспечение; цели и конечные результаты образовательного процесса). В силу этого в образовательную программу уже на этапе проектных разработок и решений закладывается качество образования определенного уровня. Все сказанное актуализирует проблему не только проектирования педагогами дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, но и проблему оценки руководителем/самооценки педагогом качества проектирования.



Поскольку определить качество чего-либо мы можем только через оценку, сам процесс оценивания качества дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ невозможен без разработки критериев оценивания. Для этого нами проанализированы различные документы, регламентирующие проектирование образовательных программ.

Реализация любой программы дополнительного образования должна соответствовать «Порядку организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», утвержденному Приказом Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 (далее – Порядок), так как он является обязательным документом для организаций, осуществляющих образовательную деятельность и реализующих дополнительные общеобразовательные программы.

Согласно Порядку, содержание и сроки обучения по дополнительным общеразвивающим программам определяются «образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность» [3, п.5]. Организации вправе реализовывать дополнительные общеобразовательные программы «в течение всего календарного года, включая каникулярное время» [3, п.6] и организовывать образовательный процесс в соответствии с «индивидуальными учебными планами в объединениях по интересам, сформированных в группы учащихся одного возраста или разных возрастных категорий, являющиеся основным составом объединения (например, клубы, секции, кружки, лаборатории, студии, оркестры, творческие коллективы, ансамбли, театры), а также индивидуально» [3, п.7]. По нашему мнению, заслуживает внимание такой критерий как направленность программ. В объединениях могут проводиться занятия по дополнительным общеобразовательным программам различной направленности: «технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-педагогической» [3, п.9]. Порядок допускает сочетание различных форм обучения («занятия в объединениях могут проводиться по группам, индивидуально или всем составом объединения» [3, п.9]), в том числе и посредством сетевых форм [3, п.10]. При реализации дополнительных общеобразовательных программ могут предусматриваться «аудиторные и внеаудиторные (самостоятельные) занятия» [3, п.16].

Локальный нормативный акт организации, осуществляющей образовательную деятельность, определяет «количество учащихся в объединении, их возрастные категории, а также продолжительность учебных занятий в объединении» в зависимости от направленности дополнительных общеобразовательных программ [3, п.9]. Дополнительные общеобразовательные программы должны ежегодно обновляться «с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы» [3, п.11].

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, определяют «формы аудиторных занятий, а также формы, порядок и периодичность проведения промежуточной аттестации учащихся» [3, п.17].

Проблема оценки достижений детей затрагивается в «Концепции развития дополнительного образования детей», где одной из главных задач развития дополнительного образования является «разработка инструментов оценки достижений детей и подростков, способствующих росту их самооценки и познавательных интересов, диагностика мотивации достижений личности» [1, п.3]. Стоит отметить также задачу повышения «...качества и доступности дополнительного образования» [1, п.3].

Поскольку в дополнительном образовании нет стандарта, то за основу нашей работы мы взяли «Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ», разработанные по заказу Министерства образования и науки России Федеральным государственным автономным учреждением «Федеральный институт развития образования».

Методические рекомендации включают в себя требования к структуре дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, а также требования к содержанию структурных компонентов [2, с.13].

Первый структурный компонент - титульный лист программы – страница, предваряющая текст программы, источник информации по идентификации документа.

Второй структурный компонент - «Комплекс основных характеристик программы» [2, с.13]. Данный раздел включает в себя:

- пояснительную записку (этот раздел направлен на отражение общей характеристики программы);
- цель и задачи программы (конкретизация цели осуществляется через определение задач, раскрывающих пути достижения цели. Задачи показывают, что нужно сделать, чтобы достичь обозначенной цели);
- содержание программы (отражается в учебном плане и содержании учебно-тематического плана);
- планируемые результаты (необходимо сформулировать требования к знаниям и умениям, которые обучающиеся должны приобрести в процессе реализации программы; компетенции и личностные качества, которые могут быть сформированы и развиты у обучающихся в результате освоения программы; личностные, метапредметные и предметные результаты, которые приобретет обучающийся по итогам освоения программы).

Третий структурный компонент - «Комплекс организационно-педагогических условий» [2, с.14]. Этот раздел включает:

- календарный учебный график (является составной частью образовательной программы, определяющей количество учебных недель и дней, продолжительность каникул, даты начала и окончания учебных периодов/этапов; условия реализации программы; формы аттестации; оценочные и методические материалы; рабочие программы (модули) курсов, дисциплин программы; список литературы);
- условия реализации программы (включает характеристику следующих аспектов обеспечения: материально-техническое, информационное, кадровое);
- формы аттестации/отчетности (отображают достижения цели и задач программы. Указываются в порядке перечисления согласно учебному плану и учебно-тематическому плану (зачет, творческая работа, выставка, конкурс, фестиваль и др.);
- оценочные материалы (в данном разделе перечислены пакеты (списки) диагностических методик, которые позволяют определить достижение учащимися планируемых результатов программы);
- методические материалы (дается краткое описание методики работы по программе, а также раздел включает в себя особенности организации образовательного процесса, методы обучения, формы организации образовательного процесса, формы организации учебного занятия, педагогические технологии, алгоритм учебного занятия, дидактические материалы);
- рабочие программы (модули) курсов, дисциплин программы;
- список литературы.

Так как мы ведем речь о дошкольниках, то можно рассмотреть федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) как рекомендуемый документ в нашем случае. В ФГОС ДО указано, что содержание программы для детей дошкольного возраста может реализовываться в различных видах деятельности [6]. Поскольку ФГОС ДО не предполагает оценивание результатов дошкольников, мы корректируем рекомендации ФИРО и исключаем такие показатели как «формы аттестации» и «оценочные материалы».

Стоит остановиться на соответствии содержания и технологии реализации программ требованиям к образовательной работе с детьми дошкольного возраста. Организация режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей должна соответствовать санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам образовательных организаций дополнительного образования. Поскольку речь идет о нормативах для детей дошкольного возраста, то можно взять в расчет «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». В документе указано, что максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно, а в старшей и подготовительной – 45 минут и 1,5 часа соответственно, а

также отмечены временные рамки занятий с детьми старшего дошкольного возраста во второй половине дня: (не более 25-30 минут в день). Продолжительность занятий тоже выступает критерием оценки.

Для нашего исследования мы использовали основной тезис квалиметрического подхода о признании практической возможности измерения в количественной форме как любых отдельных свойств, так и их сочетаний, а также принцип технологичности [5, с. 72], который послужил основанием для разработки технологической карты оценки качества проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. Термин «технологическая карта» пришел в педагогику из технических, точных производств. Моделирование технологической карты позволяет организовать универсальный способ оценки качества дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ.

В качестве параметров оценки определены необходимые структурные компоненты:

Раздел № 1 «Комплекс основных характеристик программы»:

- 1.1 пояснительная записка;
- 1.2 цель и задачи программы;
- 1.3 содержание программы;
- 1.4 планируемые результаты.

Раздел № 2 «Комплекс организационно-педагогических условий»:

- 2.1 соответствие целевой направленности программы
- 2.2 условия реализации программы;
- 2.3 календарный учебный график;
- 2.4 продолжительность занятий;
- 2.5 методические материалы;
- 2.6 рабочие программы (модули) курсов, дисциплин программы;
- 2.7 список литературы.

Все перечисленные структурные компоненты составили содержание технологической карты оценки качества проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (таблица 1).

Таблица 1 - Технологическая карта оценки качества проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ

№	ФИО педагога	Титульный лист	Комплекс основных характеристик программы				Комплекс организационно-педагогических условий							Количество баллов/уровень	
			1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7		
1															
2															
3															
...															
25															

Основным механизмом оценки качества является измерение параметров, характеризующих качество проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ по степени их соответствия требованиям нормативных документов. Шкалирование - наиболее простая и доступная модель измерения [4. с.118]. Предполагается, что порядок определения проявления степени соответствия параметра требованиям нормативных документов будет отражен в математической форме: соответствует - 3 балла; частично соответствует - 2 балла; не соответствует -1 балл.

Вывод об уровне качества проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ делается при сопоставлении полученных сумм баллов со следующей уровневой шкалой:

- от 1 до 12 баллов — недопустимый уровень (программа нуждается в доработке);
- от 13 до 24 баллов — допустимый уровень;
- от 25 до 36 баллов — оптимальный уровень.

В условиях применения разработанной технологической карты оценки качества проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ возможно повышение качества деятельности педагогов дополнительного образования с детьми дошкольного возраста.

*Список использованной литературы:*

1. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70895794/>
2. Попова И.Н., Славин С.С. Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. - Москва: ФГАУ «ФИРО», 2015. 35с.
3. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 [Электронный ресурс]: — Режим доступа: <http://dogm.mos.ru>
4. Санникова Л.Н., Левшина Н.И., Юревич С.Н. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей // Современные проблемы науки и образования - 2017 - № 1 - С. 118.
5. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Pina G.V. Methodological Performance Evaluation by Teachers in Preschool Educational Intitutions // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education – 2018 -Т. 6. № 2 - С. 67-80.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]: — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>

*Степанова Н.А., (Stepanova N. A.), к.п.н., доцент,  
Васильева А.Д., (Vasilyeva A.D.), магистрант  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МИНИ-МУЗЕЯ  
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**MANAGEMENTS SUPPORT OF A MINI-MUSEUM IN A PRE-SCHOOL  
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования управленческого сопровождения деятельности мини-музея в дошкольной образовательной организации. Разработаны методические рекомендации по управленческому сопровождению мини-музея в дошкольном образовательном учреждении.

**Abstract.** The article presents the results of a study of the management support of a mini-museum in a pre-school educational organization. Developed guidelines for the management support of a mini-museum in a preschool educational institution.

**Ключевые слова:** музейная педагогика, мини-музей, управленческое сопровождение деятельности музея, рекомендации.

**Keywords:** museum pedagogy, mini-museum, managerial support, museum activities, recommendations.

Актуальность проблемы управленческого сопровождения деятельности мини-музея обусловлена её включённостью в парадигму актуальных педагогических исследований вопросов формирования развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Федеральным государственным образовательным стандартом предписывается необходимость создания развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных образовательных организациях в целях способствования всестороннему развитию ребёнка с учётом его возможностей и интересов.

Одной из востребованных инновационных образовательных технологий является музейная педагогика, направленная на создание условий для познавательного, культурного, нравственного и творческого развития личности воспитанника ДООУ [2].

Музеи с их обширными коллекциями тематического материала являются информационно-коммуникационной системой, охватывающей различные направления личностного развития: социально-коммуникативное, когнитивное, художественно-эстетическое, речевое [1].

В условиях дошкольных образовательных учреждений одной из оптимальных форм организации развивающего пространства становятся мини-музеи [3].

Интегрированный в образовательную структуру, мини-музей позволяет реализовывать комплексный подход к деятельности ДООУ. Так, система творческих занятий в ДООУ может быть направлена на обогащение музейного фонда и, наоборот, в праздничных и иных мероприятиях могут быть задействованы музейные экспонаты.

Организационный механизм мини-музея как структурного подразделения образовательного учреждения предполагает планирование, контроль, мониторинг и анализ деятельности. Продуктивная работа коллектива мини-музея достигается чётким определением функциональных обязанностей, эффективным использованием способностей каждого работника и установкой на сотрудничество [5].

В целях исследования управленческого сопровождения деятельности мини-музея мы разработали программу анкетирования:

1. Анкета «Мини-музей в ДООУ» (для педагогов ДООУ).
2. Анкета «Необходима ли музейная педагогика в развитии вашего ребёнка» (для родителей).
3. Анкета-опросник «Ребёнок в музейном пространстве» (для детей).

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребёнка – детский сад № 137» города Магнитогорска.

Первую группу респондентов составили 12 педагогов ДООУ (женщин), из них: 9 воспитателей, 1 музыкальный руководитель, 1 работник физической культуры. Сотрудники ДООУ находятся в возрастном диапазоне от 29 до 59 лет (средний возраст 46 лет). Девять педагогов имеют высшее и два – средне-специальное образование. Стаж работы педагогов в данной организации составляет от 3-х до 39 лет (средний показатель – 23 года).

Во вторую группу для анкетирования вошли родители (40 человек) детей, посещающих данное дошкольное учреждение. Из них – 27 женщин и 13 мужчин в возрасте от 25 до 42 лет. В анкетировании приняли участие родители, добровольно давшие согласие на участие в анкетировании.

В третью группу для изучения эффективности деятельности мини-музея вошёл 41 ребенок старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет), из них – 20 девочек и 21 мальчик.

По итогам обработки анкет «Мини-музей в ДООУ» для сотрудников можно заключить следующее:

а) небольшая часть педагогов проявляют пассивность и считают неэффективным использование развивающих возможностей мини-музеев;

б) большинство педагогов проявляют активный интерес к использованию в своей педагогической практике мини-музеев как эффективной формы работы с детьми и их родителями, обладают высоким творческим потенциалом и профессиональным мастерством;

в) большая часть педагогов считает, что обладает профессиональным мастерством и демонстрирует желание создать музейное пространство в ДООУ.

Анкетирование родителей показало, что 100 % респондентов понимают и признают важность посещения музеев для культурного и нравственного развития ребёнка. У 70 % семей имеются вещи, представляющие, по их мнению, интерес с исторической точки зрения, а в 37,5 % семей имеются коллекции (монет, марок, открыток, этикеток, пробок и т.п.).

35% семей согласны принять участие в создании мини-музея в дошкольном учреждении, которое посещает их ребёнок; 100% опрошенных родителей считают, что создание музеев в ДООУ будет способствовать развитию интереса к истории страны и народа, а также формировать у ребёнка понимания ценности музейных экспонатов и вещей, несущих на себе исторический отпечаток.

Большинство родителей проявили интерес, творчество к участию в создании мини-музеев, и считают музейную педагогику необходимым компонентом в развитии ребенка.

По результатам анкетирования родителей детей дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что многие семьи проявляют интерес к музейной педагогике и считают её необходимым компонентом в развитии ребенка.

При этом подавляющая часть семей с детьми крайне редко посещают музеи (68 %). По результатам анкетирования родителей детей дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что многие семьи проявляют интерес к музейной педагогике и считают её необходимым компонентом в развитии ребенка.

Опрос «Ребёнок в музейном пространстве» показал, что дети имеют определённые представления о музее, однако не все из них понимают его предназначение. При этом у большинства детей отмечается повышенный интерес к музеям и музейным экспонатам. Многие дети выразили желание создать свой мини-музей.

По результатам экспериментального исследования управленческого сопровождения деятельности мини-музея сформулированы методические рекомендации, ориентированные на повышение теоретического и практического уровней подготовки педагогов-воспитателей в сфере музейной педагогики.

Для эффективной реализации музейной педагогики педагогам ДООУ необходимо следовать ряду рекомендаций, в частности:

1. К экскурсиям и посещениям мини-музея необходимо готовиться как педагогу, так и ребёнку. Неподготовленный к экскурсии ребёнок не способен в силу возрастных особенностей к восприятию сложного символического языка музейных экспонатов.

2. Закрепление полученных знаний и впечатлений.

3. Чёткое представление конечного результата деятельности – формирование творческой личности, способной в дальнейшем заинтересованно воспринимать культурное наследие.

Технологию управленческого сопровождения деятельности мини-музея можно представить как последовательную реализацию ряда этапов:

1-й этап - подготовительный – включает в себя:

а) определение места данного управленческого решения в системе по расширению кругозора ребенка, повышению его образованности, воспитанности и приобщения к нравственным ценностям;

б) установление функции управления, к которой относится данное решение;  
в) установление ступени управления, где будет приниматься решение и определение полномочий лица, принимающего решение.

2-ой этап – информационный – включает:

а) сбор информации о ситуации в ДОУ и её анализ;

б) определение стратегии принятия управленческого решения (цели данного решения, выработка критериев выбора решений, способа достижения цели, оценка обстановки для реализации решения: кадрового состава, состояния материально-финансовых ресурсов и техники, временной фактор реализации решения).

3-й этап – прогностический – включает:

а) разработку прогноза развития ситуации в случае принятия данного управленческого решения;

б) экспертную (как правило, коллегиальную) оценку основных вариантов управляющего воздействия принятого решения.

4-й этап – деятельность-организационный – включает:

а) коллективную оценку заинтересованных лиц в принятии управленческого решения;

б) разработку конкретного плана действий по реализации решения;

в) постановка задач исполнителям: 1) что делать, 2) кому делать, 3) как делать, 4) когда делать, 5) с кем делать, 6) последовательность выполнения задач;

г) анализ результатов развития ситуации после управленческих воздействий;

д) пропаганда решения;

е) мобилизация коллектива;

ж) координация и оперативное регулирование;

з) организация выполнения решения;

5-й этап – контрольный – предусматривает:

а) контроль реализации управленческих решений;

б) определение эффективности принятых решений и принятие корректирующих действий.

Таким образом, музейная педагогика как инновационный подход к образовательной среде в условиях ДОУ позволяет совмещать эмоциональные и интеллектуальные механизмы воздействия на всестороннее развитие личности ребёнка [4].

Формат мини-музея позволяет эффективно организовывать творческую, познавательную, исследовательскую, проективную деятельность на площадке дошкольного образовательного учреждения.

Музейные экспозиции являются отражением педагогической деятельности работников ДОУ с воспитанниками, благодаря чему родители получают возможность оценивать качество учебно-воспитательной работы педагогического коллектива и потенциал своего ребёнка.

#### *Список использованной литературы:*

1. Левшина Н.И., Захарова О.В. Использование мини-музеев в ДОУ в совместной и самостоятельной деятельности дошкольников // Управление ДОУ–2012. – № 5. – С. 96–103.
2. Морозова А.Н., Мельникова О.В. Музейная педагогика. Из опыта методической работы. — М.: ТЦ “Сфера”, 2006.- 416 с.
3. Нищева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации. - СПб.: «Детство-Пресс», 2007. - 352 с.
4. Степанова Н.А. Игровые технологии в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования // Современные проблемы науки и образования. - 2017. -№ 6. - С. 149-153.

5. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Ilyina G.V. Methodological Performance Evaluation by Teachers in Preschool Educational Institutions // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2018. Т. 6. № 2. С. 67-80.

*Коротаева Е.В. (Korotaeva E.V.), д.п.н., профессор,  
Уральский государственный педагогический университет  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

### **PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PREPARATION FUTURE TEACHER: THE COMPETENCE APPROACH**

**Аннотация.** Педагогическое взаимодействие является ключевой категорией педагогической науки и практики. Анализ образовательных и профессиональных стандартов свидетельствует, что нужна тщательная проработка индикаторов универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, содержание которых должно отражать специфику педагогических взаимодействий субъектов образовательных отношений. Без этого качество подготовки будущего педагога не будет соответствовать общественным и профессиональным ожиданиям.

**Abstract:** Pedagogical interaction is a key category of pedagogical science and practice. The analysis of educational and professional standards shows that we need a thorough study of indicators of universal, General professional, professional competencies, the content of which should reflect the specifics of pedagogical interactions of subjects of educational relations. Without this, the quality of training of the future teacher will not meet social and professional expectations.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, компетентностный подход, высшее образование

**Keywords:** pedagogical interaction, competence-based approach, higher education.

К важнейшим направлениям модернизации отечественной системы образования относится обновление содержания для всех уровней образовательной системы, обеспечение подготовки педагогических кадров не только в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами образования, но и профессиональными стандартами, являющимися характеристиками квалификаций, необходимых для осуществления того или иного вида профессиональной деятельности (А.В. Коптелов, А.В. Машуков [2], Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк и др.).

Процесс обновления программного обеспечения подготовки профессиональных кадров для системы образования напрямую связан с проблемами взаимодействия индивида с миром, развития его личности, готовности к контактам с различными субъектами образовательной деятельности и т.д. Эти аспекты взаимодействия так или иначе присутствовали и присутствуют в государственных образовательных стандартах: специалитета, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры по педагогическим и психолого-педагогическим профилям и направлениям подготовки.

Отметим, что содержание дескрипторов профессионального взаимодействия педагога менялось в зависимости от профиля требований общества и т.д. Однако направление этих изменений шло, как правило, от конкретных к более обобщенным [1, с. 140].

Так, в конце прошлого-начале нынешнего веков дескрипторы, описывающие аспекты педагогического взаимодействия, обнаруживались в учебных дисциплинах государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению



«Педагогика»; «Феномены межгруппового взаимодействия», «Психологическая культура и духовная жизнь человека», «Психология развития», «Педагогическое общение. Индивидуальный стиль деятельности педагога» и др.

Однако стандартизация как системное явление стремится к систематизации и обобщению. В связи с этим, а также с учетом меняющейся социокультурной ситуации изменилось само направление развития высшего образования: был взят курс на компетентностный подход, и это не могло не отразиться на содержании и структуре образовательных стандартов и программ.

Профессиональная компетенция чаще рассматривается как личностная способность специалиста (профессионала) к решению определённого класса профессиональных задач [3; 4]. Такое обобщенное понимание привело к тому, что сущность педагогического взаимодействия оказалась «рассыпанной» в нескольких, достаточно конкретных (если не сказать «узких») компетенциях, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование:

способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса;

готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

Сейчас, по прошествии определенного времени, можно сказать, что перечисленные компетенции, указывая на болевые точки педагогических взаимодействий в образовательном процессе, все же не формировали у выпускника общую установку на профессиональное взаимодействие.

К тому же в 2013 г. был опубликован «Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», в котором составители попытались максимально подробно расписать трудовые функции и трудовые действия, определяющие деятельность профессионала данной сферы.

Так, среди трудовых умений педагога были названы: умения разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др.

Очевидно, что все это соотносится с педагогическими взаимодействиями, однако, чтобы полноценно подготовить учителя, воспитателя к их осуществлению, необходимо на каждое из умений отвести соответствующую дисциплину. Но это в условиях стандартизации образования, включающей достаточно большой по объему блок дисциплин базового цикла, оказывается затруднительным.

Более целенаправленно готовность к педагогическому взаимодействию с субъектами в образовании была представлена в *проекте* Профессионального стандарта педагога. Здесь говорилось об умении общаться с детьми, о способности педагога признавать их достоинство, об умении выстраивать партнерское взаимодействие с родителями, о готовности к сотрудничеству с коллегами по педагогической деятельности, со специалистами других ведомств (в том числе и в рамках психолого-медико-педагогического консилиума) и т.д.

Однако содержание программ подготовки профессионалов в педагогических вузах не

вполне отвечает образовательным реалиям. Педагогической (и непедagogической) общественностью отмечается разрыв между образовательными стандартами подготовки педагога и предъявляемыми требованиями к его деятельности [5, с. 138].

Особенно это чувствуется в компетенциях и их дескрипторах, призванных раскрыто конкретику педагогических взаимодействий.

Например, в ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат) даже понятие «педагогическое взаимодействие» не упоминается ни в видах деятельности, ни в формируемых компетенциях, ни в рекомендуемых дисциплинах учебного плана. В то же время Е.А. Ямбург подчеркивал, что «от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил». Получается, что профессиональный стандарт педагога не обеспечен соответствующей вузовской подготовкой.

Параллельно с этим содержание ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» как раз содержит конкретные положения, связанные именно с взаимодействием:

- в видах деятельности: создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, участие во взаимодействии со смежными специалистами и т.п.,

- в формируемых общепрофессиональных и профессиональных компетенциях: способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач; способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом, образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников;

- в дисциплинах базовой части профессионального цикла учебного плана («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса») и др.

Таким образом, подготовка педагога-психолога включает готовность к организации и осуществлению педагогических взаимодействий, в то время как в подготовке остальных педагогов она практически отсутствует, заменяемая предметной составляющей. Но в таком случае не будут выполнены в полной мере требования ФГОС основного общего образования, где представлены межпредметные и личностные результаты обучения, а не только предметные.

Отметим, что в актуализированных ФГОС ВО 3++ выделены характеристики педагогического взаимодействия в узком и широком смысле, что говорит о времени, когда необходимо «собирать камни», а не только разбрасывать их. Выпускник педвуза должен способен:

- осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3);

- организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3);

- взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7).

Однако на данный момент встает вопрос об индикаторах, призванных раскрыть конкретные умения педагогов по соответствующей трудовой функции, предлагаемые в примерных образовательных программах. Например, индикатор: «умеет обоснованно выбирать и реализовывать формы, методы и средства взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ», «владеет техниками и приемами взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ». Что именно стоит за «методами и средствами», «техниками и приемами взаимодействия»? Чему конкретно должны научиться будущие

педагоги в процессе организации, контактов, коррекции взаимодействий, возникающих в процессе образовательной деятельности?

Подводя некоторые итоги, отметим, что социокультурное развитие страны, масштабное явление стандартизации в различных областях, волнообразное движение модернизации российского образования постоянно ставят перед педагогами различных уровней отечественного образования задачи, касающиеся самых различных направлений и областей развития. Очевидно, что необходима серьезная коррекция содержания педагогического образования, учитывающая современные тенденции развития общества, подготавливающая новое поколение к деятельности в новых реалиях. Но важно, чтобы в процессе оценки качества деятельности педагога (через трудовые функции или компетенции) не было забыто, отодвинуто само *педагогическое взаимодействие*, которое является базовой основой образовательной деятельности на всех ступенях образования.

*Список использованной литературы:*

1. Багаутдинова С.Ф. Преемственность стандартов дошкольного и высшего образования в профессиональных компетенциях 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. 139 – 143.
2. Коптелов А.В., Машуков А.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Современные проблемы науки и образования URL: [www.science-education.ru](http://www.science-education.ru) (дата обращения: 21.01.2018).
3. Коротаева Е.В. Андрюнина А.С. О сопровождении в процессе профессионального становления педагогов // Педагогическое образование в России. 2018 . № 9. С 75-80.
4. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.В., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. – 2016. – №6. – С. 5 –15.
5. Царегородцева Е.А. Подходы к психолого-педагогическому сопровождению воспитателей в условиях введения профессионального стандарта / 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.135- 139.

*Кузьмина Н.П., (Kuzmina N.P.), учитель начальных классов,  
Чугунова О.В.. (Chugunova O.V.), учитель начальных классов  
МОУ «Магнитогорский городской многопрофильный лицей  
при Магнитогорском государственном техническом  
университете им. Г.И. Носова»  
Россия, г. Магнитогорск*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ  
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS OF INITIAL CLASSES  
IN MODERN CONDITIONS**

**Аннотация.** Статья посвящена общей оценке условий профессионально-педагогической деятельности учителя начальных классов. В данной работе рассмотрено влияние условий профессионально-педагогической деятельности на эффективность учебного процесса на современном этапе. Проводится анализ развития образовательной системы в

условиях ФГОС второго поколения, учитывая влияние объективных и субъективных факторов.

**Abstract:** The article is devoted to the General assessment of the conditions of professional and pedagogical activity of primary school teachers. In this work the influence of conditions of professional and pedagogical activity on efficiency of educational process at the present stage is considered. The analysis of the development of the educational system in the conditions of the second generation of GEF, taking into account the influence of objective and subjective factors.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; образовательный стандарт; учитель начальных классов; компетенции; педагогическая деятельность.

**Keywords:** competence approach; educational standard; primary school teacher; competence; pedagogical activity.

Уже более 9 лет как российская образовательная система перешла в сфере начального образования на образовательный стандарт второго поколения, в связи с чем произошли существенные изменения как в плане профессионально-педагогической работы учителя начальных классов, так и требований к педагогическому процессу начальной школы в целом.

Созданные в 2004 году стандарты первого поколения [2] изначально создавались как временные, переходные, на смену которым в 2009 году пришел стандарт второго поколения [1], в основе которого лежит компетентностный подход.

В современных условиях можно говорить об универсальности целей содержания начального общего образования, являющихся своего рода основой всестороннего личностного развития младших школьников. В данном случае развитие школьников направленно, прежде всего, не на механическое усвоение учебных знаний, а на формирование самостоятельного мышления детей, системы познавательных интересов и мотивов личностного роста, ориентированных на становление целостного мировоззрения. Все эти качества впоследствии необходимы для подготовки молодого человека к правильному выбору профессии, поиску своего места в обществе в условиях рыночных отношений, то есть способности стать полноценным членом общества и своим трудом, профессиональной деятельностью приносить пользу обществу и государству. То есть в настоящее время само содержание образования ориентировано не на учебный минимум и максимум, которым должны овладеть и могут потенциально усвоить дети, но на соответствие этого содержания требованиям современных реалий, «социальному заказу» и возможностям самого ребенка в дальнейшем выстраивать стратегию своего социального развития. В достижении этих требований именно начальный образовательный этап закладывает главные основы последующего личностного развития учеников, направлен на полноценное разностороннее воспитание личности при сохранении требований овладения обязательными компонентами учебной деятельности (формирование определенной базы учебных знаний, развитие универсальных учебных способностей). Причем в последние годы все больше происходит пересмотр привычного оценивания самих учебных знаний учащихся начальных классов, умений и навыков учебной деятельности. Если раньше оценка происходила самим учителем начальных классов, то сейчас именно по сформированности учебных умений обучающихся оцениваются результаты профессионально-педагогической работы самого учителя начальных классов и происходит его переаттестация.

Не стоит также забывать, что от учебных умений, закладываемых в начальной школе (умение читать, писать, считать, навыки культуры поведения, речи, гигиены, основы познания и творческого мышления), зависит успешность последующего обучения учеников в среднем и старшем школьном звене.

В связи с этим появились новые требования к самой специфике профессионально-педагогической деятельности учителя начальных классов, а также к формам, методам и результатам ее оценки [4, с.70], что обусловлено новыми реалиями образовательной системы. Произошла трансформация целей и условий осуществления самого процесса обучения и воспитания младших школьников.

Если образовательный процесс до принятия нового ФГОС рассматривался как процесс трансляции знаний от учителя к ученикам и закрепления выработанных образовательными требованиями знаний, то образование на современном этапе основано не на механической передаче знаний (то есть учебной информации, обязательного образовательного минимума), а на развитии личности учащихся, формирования у них определенных учебных умений и навыков на основе нового «компетентностного» подхода к процессу обучения. То есть в самой основе образовательный процесс становится не трансляцией знаний от учителя к ученикам, а формированием у них мотивов и умений получать и закреплять эти знания, то есть происходит развитие личности учеников посредством «усвоения ими универсальных учебных действий» [3].

В современных условиях основной целью профессионально-педагогической работы учителя является достижение планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов начального общего образования.

В связи с изменением цели произошли и изменения в функциях учителя начальных классов (в функциях преподавания, воспитания, классного руководства, управления, методической и научно-исследовательской работы).

Рассмотрим каждую из вышеназванных функций учителя начальных классов.

Первая функция – преподавание. Учитель начальных классов преподаёт большую часть предметов (дисциплин), поэтому выступает, прежде всего предметником, но, как уже говорилось выше, не как транслятор знаний, а обеспечивая достижение итоговых результатов (предметных, метапредметных и личностных), формируя способности учащихся к обучению. То есть во многом становясь помощником, консультантом, старшим наставником для детей. Отсюда можно сделать вывод о том, что в плане преподавания функция учителя начальных классов сменилась с «транслятора» знаний на «консультанта» по обучению.

Второй функцией учителя начальных классов, как правило, выделяют воспитание, в рамках которого учитель ведёт педагогическую работу над становлением нравственной, духовной сферы детей, выступая для них не только собственно воспитателем, но и старшим наставником [5, с.217].

Третьей функцией учителя начальных классов выделяют классное руководство. Реализуя эту функцию, учитель выступает как общественник, во-первых, объединяя усилия всех других педагогов, работающих с этим классом, а во-вторых, организуя взаимодействие по воспитательным и другим вопросам с администрацией школы, родителями, реже – представителями других образовательных и/или культурных учреждений. С внедрением ФГОС второго поколения функция классного руководства по своей сути не поменялась.

Несколько в большей степени произошла трансформация функции управления (четвертая функция учителя начальных классов), заключающаяся в необходимости организации и контроля не только урочной, но и внеурочных форм занятий детей. В рамках нового ФГОС ставится задача максимального обеспечения продуктивной самостоятельной работы учеников, что предполагает (хоть и не обязывает) поиск новых форм организации, постановки и решения проблем, подбора индивидуальных и групповых заданий. То есть функция управления, где учитель – организатор и координатор, предполагает в новых условиях поиск наиболее эффективных форм организации занятий с детьми (так как требуется не просто выполнение требований учебного плана, но и – что предполагает ФГОС 2009 года – получение эффективного результата в плане освоения учащимися учебных умений, на основе чего и проходит последующая оценка квалификации учителя).

Пятой функцией учителя начальных классов является методическая работа. Умение самосовершенствоваться важно для любого педагога, что подтверждается и мировым стандартом «WorldSkills», который выделяет умение учиться, систематически совершенствуя свои профессионально-педагогические умения и знания, – важнейшим требованием к учителю начальных классов. Это подразумевает в свою очередь внедрение приобретенного и освоенного багажа знаний в образовательный процесс, а также обмен опытом и помощь

другим педагогам в методической работе. В соответствии с новым ФГОС оценка учителя осуществляется (в том числе и начислением ему заработной платы) не только по стажу, разряду и общей квалификации, но и по контрольной оценке универсальных учебных умений самих учеников, с которыми учитель в течение года/трех лет проводил свою педагогическую работу. Следовательно, в современных условиях учитель начальных классов становится методистом в значительно большей степени, чем раньше. Более того, последние два года начинают существенно повышаться требования к учителям со стороны управления образования по разработке различных методических пособий, составлению планов учебных занятий и организаций педагогического процесса в целом [4] (стоит заметить, что данный вид деятельности для учителей имеет дополнительную нагрузку и выполняется ими скорее для отчетности).

В качестве последней функции выделяют научно-исследовательскую работу в профессионально-педагогической деятельности учителя начальных классов, которая предполагает исследовательскую и проектную деятельность в сфере начального общего образования. В ходе данной работы в современных условиях ФГОС второго поколения учителю необходимо осуществлять поиск новых форм и методов работы, наиболее эффективных в условиях требований нового стандарта, направленного на конечный результат – освоение учениками учебных умений.

В связи с изменениями цели и функций, как уже отмечалось выше, меняется и подход к оценке результата обучения. Вместо обязательного минимума знаний, оценка которых ранее производилась по сути самим учителем (оценки учащихся), теперь стала во многих регионах разрабатываться система оценки учеников для подтверждения квалификации учителя (промежуточная аттестация и итоговая работа). Появились новые требования к оценке результатов работы учителя начальных классов, разделенные на три категории: личностные, предметные и метапредметные, в каждой из которых образовательный стандарт прописывает результаты работы, которые необходимо достичь, сводящиеся к сформированности у учеников универсальных учебных действий, от чего напрямую зависит его последующая оплата труда

Таким образом, современные условия профессионально-педагогической работы учителя начальных классов после внедрения ФГОС второго поколения прошли определенную трансформацию в соответствии с новыми целями, задачами и принципами образования: ориентация на результат, компетентностный подход, субъект-субъектные отношения, эффективность деятельности, контекстное обучение. Сегодня первостепенной задачей становится не получение обязательного минимума знаний учеников за счет механической передачи их от учителя ученикам, а ориентация на полноценное личностное развитие учеников, формирование у них универсальных учебных способностей.

#### *Список использованной литературы:*

1. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=194110> (дата обращения: 28.03.19)
2. Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 01.04.19)
3. Сайт учителя начальных классов А. В. Бочкаревой [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://school-chehov3.ucoz.ru/index/fgos/0-47> (дата обращения: 29.03.19)
4. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Ilyina G.V. Methodological Performance Evaluation by Teachers in Preschool Educational Institutions // International

Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). Volume 6, Issue 2, August 2018. P.67-80.

5. Шепилова Н.А. Ключевые компетенции как условие формирования ценностного отношения у студентов вуза к педагогической профессии// Мир детства и образование : сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. С.215-219.

*Касатова Г.А., (Kasatova G.A.), к.п.н.,  
Колесникова Е.В., (Kolesnikova E. V.), магистрант  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

### THEORETICAL FOUNDATIONS OF SELF-EDUCATION OF STUDENTS

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются основные теоретические вопросы проблемы формирования самообразования обучающихся среднего профессионального образования. Уточнено понятие «самообразование», под которым понимается система умственного, мировоззренческого самовоспитания и самоконтроля, влекущая за собой волевое и нравственное самосовершенствование. Представлена структура самообразования обучающихся среднего профессионального образования. Также выявлены и представлены основные способы удовлетворения потребности в самообразовании обучающихся.

**Abstract:** This article deals with the main theoretical issues of formation of self-education of students of secondary vocational education. The concept of "self-education", which is understood as a system of mental, ideological self-education and self-control, entailing strong-willed and moral self-improvement. The structure of self-education of students of secondary vocational education. Also identified and presented the main ways of striving for self-education of students.

**Ключевые слова:** самообразование, стремление к самообразованию, познавательная потребность.

**Keywords:** self-education, the desire for self-education, cognitive need.

В последнее время в системе профессионального образования изменяется парадигма итоговой образовательной цели: обществу необходимы «профессионалы-исследователи», поэтому большое значение приобретают хорошо сформированные навыки и умения самостоятельной работы обучающихся. Такая смена парадигмы обусловлена тем, что в современном обществе востребованы конкурентоспособные, креативные и мобильные специалисты, способные постоянно самосовершенствоваться и развиваться в жестких условиях экономического развития страны, которые должны осознавать необходимость собственного личностного и профессионального развития.

Чтобы ориентироваться в потоке информации, увеличивающейся с каждым годом все больше и больше, уметь быстро адаптироваться к современным условиям, необходимо непрерывно обновлять интеллектуальный потенциал, совершенствовать профессиональное мастерство, расширять теоретический кругозор, улучшать практические навыки и самосовершенствоваться. Будущий специалист, находясь в рамках профессиональной подготовки, в учебном заведении должен быть сориентирован на понимание важности и необходимость систематического, непрерывного повышения своей профессиональной квалификации путем дальнейшего и непрерывного самообразования, которое обеспечит ему сохранение высокого уровня профессионального мастерства, будет способствовать

нравственному совершенствованию, умственному развитию и профессиональному росту личности.

Первоначально раскроем термин «самообразование» и рассмотрим, есть ли отличия между терминами «самообразование» и «самообучение». В научной литературе существует немало определений термина «самообразование». Например, «Самообразование – приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне школы, без помощи обучающего лица» [4], «Самообразование – это образование, приобретенное вне учебных заведений путем самостоятельной работы» [2]. «Самообразование – это индивидуально-личностный процесс целенаправленного и систематического улучшения, совершенствования себя и своей деятельности. В ходе самообразования педагог расширяет и углубляет свои теоретические знания, совершенствует имеющиеся и приобретает новые профессиональные навыки и умения в свете современных требований психолого-педагогических наук» [5, с. 161].

Можно заключить, что самообразование – это система не только умственного, но и мировоззренческого самовоспитания и самоконтроля, влекущая за собой нравственное и волевое самосовершенствование. Или иначе можно сказать, что самообразование следует понимать, как специально организованную деятельность, процесс, который не только самостоятельно контролируется, но и осуществляется систематически, цель которой – достижение определенных образовательных уровней.

Рассматривая самообразовательную деятельность как объект самоуправления, к умениям самообразовательной деятельности относят: постановку целей самообразования; определение условий достижения поставленных целей; планирование собственной деятельности по решению самообразовательной задачи; оценку степени готовности к данной деятельности; обоснование путей ее рациональной организации; выстраивание системы деятельности и своей роли в ней; обеспечение деятельности необходимыми средствами; контроль и оценивание результатов, коррекция при необходимости [1].

Проблема самообразования стала рассматриваться лишь в 60-70-х годах прошлого столетия. Исследование проблемы самообразования ведется в разных областях науки: социологии, философии, педагогике. Выделилась значительная группа исследователей, которая взялась за изучение этой проблемы. Так, И. Наумченко, занимающийся проблемами самообразования студентов, исследуя уровень общеобразовательной подготовки студентов первых трех курсов, выявил, что 80% из них окончили школу без троек и на «отлично». В ходе исследования стало ясно, что все эти студенты весьма слабо подготовлены к серьезной самостоятельной работе и к учебному процессу в целом. Большая часть опрошенных констатировала, что школа не научила их умениям самостоятельной работы [2].

Самообразование приобретает приоритетную цель: развитие способности обучающегося самостоятельно ставить цели, проектировать пути их реализации, оценивать и контролировать свои достижения, т.е. формировать умения учиться. Важно не только заинтересовать и мотивировать обучающихся к самообразованию, но и научить, как адаптироваться в жизненных ситуациях, как самостоятельно учиться и добывать необходимые знания, уверенно и четко принимать решения и грамотно мыслить.

Самообразование, как структура, состоит из компонентов (задачи, стимулы и мотивы, способы действия и контроля), которые определяются самим обучающимся. Чтобы воспитать стремление к самообразованию обучающихся, необходимо, чтобы они умели хорошо ориентироваться в своей учебной работе, ставить и решать учебные задачи, учебные действия.

Часто термины «самообразование» и «самообучение» воспринимаются, как синонимы. Однако, необходимо видеть разницу между ними.

Самообразование представляет систему личностной самоорганизации, целью которой является собственное развитие; это фактор, значение и цель которого заключается в том, чтобы дополнить и обогатить уже полученное или получаемое стандартное образование. Самообразование обеспечивает не только получение конкретных знаний, но и внутреннее развитие личности, а вместе с этим и адекватное мировоззрение.



Самообучение – один из вариантов обучения. При таком варианте обучения обучающийся получает знания благодаря приложению собственных усилий и в зависимости от индивидуально выбранных средств. Основным стимулом самообучения – потребность в знаниях. В основе самообучения лежит умственная самостоятельность.

Проблема развития деятельности самообразования обучающихся, является достаточно сложной педагогической проблемой. Решение этой проблемы требует сложного комплексного подхода и всестороннего исследования. Самообразование, как процесс, представляет собой сложное психофизиологическое явление, которое состоит из последовательных, закономерных, этапов – процессов, которые обусловлены определенными причинно-следственными связями в понимании обучающимся изучаемого материала в интересах его практического применения в жизни, в профессиональной деятельности и для достижения, поставленного перед собой, желаемого результата. Необходимо понимать, что лежит в основе успешного самообразования. Нужно уметь распределять и планировать свое время, организовывать свое рабочее место, уметь работать со специальной литературой, уметь выделять важное из большого числа информации. Однако, для продуктивного самообразования необходимо и нечто большее: желание развиваться, осознание, что именно даст самообразование для личности, иметь четкое осознание и понимание того, что обучающийся хочет достичь.

Здесь кроются подводные камни. Так, например, некоторые обучающиеся поступают в среднее или высшее учебное заведение только для того, чтобы получить диплом, но не знания. Другие же обучающиеся целенаправленно выбирают интересную им специальность и изучают ее. Естественно, что вторым самообразование будет даваться легче и продуктивней – у них есть нацеленность на результат и есть четкие представления о желаемом результате.

Тем не менее, что первым, что вторым необходимо раскрыть особенности самообразования. Его плюсы и возможные проблемы, с которыми им придется столкнуться в ходе работы. Например, в век информационных технологий и интернета, на обучающихся обрушивается пласт информации, среди которой необходимо вычленив нужную и полезную, при этом отсеив множество бесполезных ресурсов. На это необходимо затратить много времени и при этом нужно не утратить мотивацию к дальнейшему самосовершенствованию.

Стремление к самообразованию складывается у обучающихся на основе различных мотивов, среди которых главную роль играет интерес к определенной области знаний. Необходимо рассмотреть этапы формирования мотивов, которые не имеют четких границ, но лишь позволяют условно представить целостность процесса формирования мотивов самообразовательной деятельности. Во-первых, это возникновение потребности к самообразованию и саморазвитию. Во-вторых, это поиск путей, которые удовлетворят возникшую потребность. В-третьих, это определение целей деятельности. В-четвертых, это непосредственное осуществление действий по достижению поставленных целей. В-пятых, получение вознаграждения, достижения поставленной цели, конечного результата действий [3].

Особое место в самообразовательной деятельности занимает познавательный интерес. Учитывая это, преподаватель создает интерес к темам с помощью элементов, вызывающих заинтересованность и чувство занимательности, вводимых на разных этапах урока и пользуется интересом как средством обучения. Формирование глубокого и устойчивого интереса, повышенной избирательности в определенной области знаний, активизация процесса самовоспитания и самообразования, должно стать приоритетной целью преподавателя. Необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы обучающиеся сами стремились получать новые знания.

Познавательная потребность, которая побуждает личность самообразовываться, формируется в активной социальной, общественной и личностно значимой деятельности самостоятельного развития обучающихся. Чтобы превратить возникающие в процессе

обучения внутренний противоречия в движущую силу умственного и личностного развития, необходимо определять их ходом учебного процесса. Материал же, преподносимый преподавателем, актуализировал познавательные потребности обучающихся, обуславливал его внутреннюю активную деятельность, направленную на то, чтобы разрешить данное противоречие. Следовательно, подготовка обучающихся к самообразованию состоит в формировании у них сильной потребности в знаниях.

В самообразовательной деятельности обучающихся основополагающим внутренним побуждением интереса является мотив – внутренняя причина деятельности, поведения или поступка, побудительная причина действий, движущая сила обучения. Мотивы, прежде всего, определяются необходимостью постоянно непрерывно самосовершенствоваться, расширять и углублять знания.

Характерный признак самообразования – проявление значительных волевых усилий со стороны личности для достижения желаемого результата. Самообразовательная деятельность должна определяться и социально значимыми мотивами, связанными с определением обучающимися своего места в жизни, с осознанием значения и необходимости знаний, общественной и социальной потребности в образовании, а также стремление к личностному самоусовершенствованию.

Исследования показывают, что, в основном, обучающиеся не понимают, как именно организовать процесс самообразования, поэтому, самообразование, как сложная структура, требует подробного рассмотрения, определения четких границ, из каких компонентов она состоит, чтобы грамотно подготовить основу для создания методики индивидуализации самообразования обучающихся.

Необходимо помочь обучающимся научиться ставить цели, понимать для чего необходимо самообразование, видеть в этом преимущество для себя, видеть возможные пути развития себя, как личности. Целенаправленная подготовка обучающихся к самообразованию позволит в целом повысить качество образовательного процесса.

Взаимосвязь образования и самообразования позволит качественно изменить тактическое и стратегическое планирование, организацию и контроль подготовки специалистов, развить у обучающихся потребность в самообразовании в контексте непрерывного образования, способность качественно решать поставленные задачи.

#### *Список использованной литературы:*

1. Климова Т.Е., Хабибулин Д.А., Романова М.В., Карманова Е.В., Юревич С.Н. Организация самообразовательной деятельности студентов вуза в системе дистанционного обучения : учебно-методическое пособие. Магнитогорск : МаГУ, 2013. 217с.
2. Коблов Ф.Ч. К вопросу о самообразовании как одном из видов обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 47. – С. 10–14. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76573.htm> (дата обращения: 10.04.2019)
3. Суханов П.В., Нурулин Р.Н. Мотивация самообразовательной деятельности студентов как педагогическая проблема // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12 (часть 3) – С. 632-636 URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36541> (дата обращения: 10.04.2019)
4. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний / Д. Н. Ушаков. - М.: Альфа-Принт [и др.], 2008. - 1239 с.
5. Юревич С.Н. Ведущие характеристики самообразовательной деятельности педагогов // 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. 160-164.

*Неретина Т.Г., (Neretina T.G.), к.п.н., доцент,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Огаркова Л.Н., (Ogarkova L.N.), учитель начальных классов  
МОУ «СОШ с УИМ № 5»  
Россия, г. Магнитогорск*

## **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ**

### **THE QUESTION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE TEACHER COMMUNICATION**

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетенции у будущих учителей начальных классов. Основное внимание уделено анализу понятий: коммуникативная компетенция, языковая компетенция, лингвистическая компетенция, прагматическая компетенция, «профессиональный коммуникатор», содержание лингвистической составляющей понятия «коммуникативная компетенция». Описаны базовые лингвистические составляющие коммуникативной профессиограммы педагога.

**Abstract:** The article deals with the problem of development of communicative competence of future primary school teachers. The main attention is paid to the analysis of concepts: communicative competence, language competence, linguistic competence, pragmatic competence, «professional Communicator», the content of the linguistic component of the concept of «communicative competence». Describes the basic linguistic components of communicative profессиogram of the teacher.

**Ключевые слова:** коммуникация в диалоге «учитель-ученик», педагогическое общение, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, лингвистическая компетенция, прагматическая компетенция, профессиограмма педагога.

**Keywords:** communication in the dialogue «teacher-student», pedagogical communication, communicative competence, linguistic competence, linguistic competence, pragmatic competence, profессиogram of the teacher.

Актуальность данной проблемы связана с наличием противоречия между потребностью общества в специалистах, способных оптимизировать педагогическое общение, и недостаточной разработанностью вопросов, связанных с выявлением и анализом особенностей педагогического общения, а также недостаточной лингводидактической подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» к грамотной коммуникации в диалоге «учитель-ученик».

Осознанная организация речевой деятельности педагога предполагает знание механизмов порождения наиболее эффективных программ речевого поведения, адекватных целям и ситуациям общения в условиях школы. Успех процесса педагогического взаимодействия определяется не только владением психолого-педагогическими знаниями и средствами, но и наличием знаний и навыков в сфере языка и речи, что в совокупности составляет дефиницию понятия «коммуникативная компетенция».

В аспекте компетентного подхода, большое внимание наряду с социально-коммуникативной компетенцией уделяется ключевым компетенциям, формируемым у будущих педагогов в социокультурном пространстве университета. К основным функциям формирования социально-коммуникативной компетентности относятся: рефлексивно-оценочная, адаптационная, развивающая [2].

В ряде исследований, выделяется социально-коммуникативная компетентность, под которой понимается интегративное качество студентов, включающее в себя когнитивный (получение информации), рефлексивно-оценочный (осмысление полученной информации), мотивационный (изменение самосознания и формирование мотивов к ведущей деятельности)

и деятельностный (набор определенных паттернов поведения) компоненты, и опирающиеся на способность студентов к эффективному овладению социально и коммуникативно значимыми навыками, необходимыми для успешной адаптации в межличностном пространстве вуза, повышения уровня коммуникативной культуры обучающихся и формирования их будущей профессиональной и социальной траектории [2]. Процесс формирования социально-коммуникативной компетентности у многих авторов рассматривается как целенаправленная, интегративная и специально-организационная деятельность студентов вуза по овладению ими навыками эффективной коммуникации в условиях социального взаимодействия [1].

Лингвистическая интерпретация термина «коммуникативная компетенция», данная в словаре «Педагогическое речеведение», предполагает, что это особое качество речевой личности, приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых можно выделить языковую, предметную, лингвистическую и прагматическую компетенции [3, с. 81].

Языковая компетенция предполагает знание единиц языка и правил их соединения, но грамматика является лишь базой для порождения коммуникативных актов. В этом проявляется двусторонний характер языковой компетенции, объединяющей язык и речь как средство и способ общения [4].

Лингвистическая компетенция несет характер частного научного знания, реализуемого небольшой профессиональной группой социума. Предметная компетенция складывается на основе владения лексикой, которая служит для отражения в словах предметного мира. Названный компонент, реализуя номинативную функцию (в самом широком смысле), может быть включен в языковую компетенцию на основе сходства функций.

Прагматическая компетенция – «базисная составляющая» коммуникативной компетенции, предполагает, что адресант может породить высказывание в соответствии с ситуацией, со статусом адресата, темой общения и коммуникативным намерением. Прагматическая компетенция включает мотивационную сферу, коммуникативные знания и навыки, например, владение коммуникативными нормами, коммуникативные стратегии и тактики и способность к их речевой реализации; умение поддерживать коммуникативный контакт, корректировать дискурс; умение использовать и распознавать речевой акт и т.д. [5].

Проведенные наблюдения позволяют сделать вывод: лингвистической основой понятия «коммуникативная компетенция» являются две составляющие: во-первых, языковые знания и умения, во-вторых, прагматические знания и умения, которые представляют лингвистический компонент коммуникативной профессиональной программы педагога.

Профессиональная направленность коммуникации учителя делает возможным введение понятия «профессиональный коммуникатор» – это специалист, основным орудием профессиональной деятельности которого выступает управляемое общение. Другими словами, профессиональный коммуникатор в образовательной сфере деятельности – это педагог (преподаватель, учитель), владеющий техникой педагогической коммуникации, лингвистическим основанием для которой является коммуникативная компетенция, а личностно-профессиональным – коммуникативная компетентность.

Недостаточная разработанность названного вопроса в лингводидактике приводит к тому, что, анализируя коммуникативную деятельность учителя, исследователи обычно касаются лишь психолого-педагогической составляющей понятия «коммуникативная компетенция», не рассматривая при этом лингвистическую составляющую коммуникативной профессиональной программы педагога.

В процессе педагогической деятельности учитель постоянно пользуется устной речью в ее планирующей, познавательной, воздействующей функциях, но возникает противоречие в том, что студентов педагогических учебных заведений этому точно-целенаправленно не обучают. Существующие программы курсов по выбору ориентированы в большей мере на риторику, профессиональную этику, культуру речи и т.п.

Приведем некоторые результаты анкетирования студентов, проведенного после прохождения учебной практики в школе:

- отрицательно оценивают собственный уровень владения техникой общения с учащимися на уроке 57,1% опрошенных студентов;
- склонность к авторитарному стилю общения с учениками младших классов признают 52,5% молодых специалистов;
- крик как средство налаживания дисциплины на уроке допускают 38% работающих учителей начальных классов.

Подобные результаты говорят об отсутствии у студентов навыков, необходимых для ведения учебного диалога в режиме оптимального педагогического общения. Практическая необходимость разрешения имеющего место противоречия должна быть начата с очерчивания круга профессиональных лингвистических знаний и умений, которые являются отсутствующим звеном.

Содержание лингвистической составляющей понятия «коммуникативная компетенция» в соответствии с четырехфазовой структурой акта речевой деятельности (ориентировка, планирование, исполнение, контроль) А.А. Леонтьева можно объединить в следующие группы [6]:

- умения быстро и правильно ориентироваться в ситуации общения;
- умения планировать речевую деятельность;
- умения находить адекватные средства для передачи содержания акта общения;
- умения обеспечивать обратную связь.

Учитывая эти положения, можно сформулировать базовые лингвистические составляющие коммуникативной профессиограммы педагога.

Языковая компетенция на уровне знаний:

- категориальные характеристики языковых единиц всех уровней;
- стилевая дифференциация устной речи;
- жанровые разновидности речи;
- нормы кодифицированного литературного языка;
- культура речи;
- профессиональный речевой этикет.

Языковая компетенция на уровне умений:

- использование языковых единиц всех уровней;
- владение стилями общения;
- учет жанрового многообразия;
- построение высказываний в соответствии с правилами кодифицированного литературного языка;
- следование нормам культуры речи;
- соблюдение профессионального речевого этикета.

Прагматическая компетенция на уровне знаний:

- теория коммуникации (субъект речи, адресат, отношения между адресатом и адресантом, конситуация);
- теория речевых актов;
- виды и способы речевой деятельности;
- профессионально значимые речевые жанры;
- понятия прагмалингвистики;
- речевые стереотипы.

Прагматическая компетенция на уровне умений:

- осознание программ речевого поведения собеседника;
- порождение оптимальных программ собственной речевой деятельности.

Таким образом, учитель – это профессиональный коммуникатор, поэтому в процессе его подготовки следует акцентировано формировать коммуникативную компетентность, включающую комплекс языковых и прагматических знаний и навыков, направленных на оптимизацию педагогического общения в профессиональной деятельности.

*Список использованной литературы:*

1. Кашуба И.В. К вопросу изучения коммуникативная компетентности студентов вуза//Современные концепции развития науки: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. 20 августа 2016 года. Ч. 2. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 112-114.
2. Оринина Л.В., Кашуба И.В. Методологический аспект изучения феномена социально-коммуникативной компетентности студентов вуза // Гуманитарно-педагогические исследования. Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т. 2. № 3. С.11-15.
3. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. М.: Флинта, Наука, 1998.
4. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авт.-сост. В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. Вып.1. М., 2010.
5. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Plyina G.V. Methodological Performance Evaluation by Teachers in Preschool Educational Intitutions // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). Volume 6, Issue 2, August 2018. P.67-80.
6. Теория речевой деятельности А.А.Леонтьева [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/teoriya-rechevoy-deyatelnosti-aaleonteva-541567.html> (дата обращения: 28.03.2019)

*Панова Л.П., (Panova L.P.), к.п.н., доцент,  
Климов М.А., (Klimov M.A.), аспирант,  
Ращичулина Е.Н. (Rashchikulina E.N.), д.п.н., профессор,  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

**ПОНЯТИЙНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ  
«НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА»**

**LEARNING CONCEPTS OF «STUDENT RESEARCH ACTIVITIES »  
USING CONCEPTUAL APPROACH»**

**Аннотация:** В учебных планах различных специальностей и направлений подготовки есть различные формы учебно-исследовательской деятельности (рефераты, сообщения и доклады, производственная практика, курсовые и выпускные квалификационные работы). Каждый из этих видов деятельности вносит свой вклад в развитие и развитие готовности и осуществление научно-исследовательской деятельности студентов ВУЗа. В статье рассматривается это ключевое понятие профессиональной подготовки студента-бакалавра с позиции понятийного подхода – научно-исследовательская деятельность.

**Abstract:** In the curricula of various specialties and areas of training there are various forms of educational and research activities (abstracts, reports and reports, production practice, course and final qualifying work). Each of these activities contributes to the development and development of readiness and implementation of research activities of University students. The article considers this key concept of professional training of a bachelor student from the conceptual approach – research activity.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка студента, понятийный подход в образовании, понятие о научно-исследовательской деятельности студентов, обобщенные планы познания.

**Keywords:** the preparation of a bachelor student, conceptual approach in education, the concept of «student research activities», generalized knowledge plans.

Стремительные преобразования, происходящие в нашем обществе – информационные, социальные, технологические, ведут к изменениям требований в области образования. Одно из требований к выпускнику ВУЗа – самостоятельность в решении профессиональных задач. Одной из таких задач являются научные исследования. Любая специальность, любое

направление подготовки студентов Вуза предполагает, использование различных форм научно-исследовательской деятельности. Обязательными видами учебно-исследовательской деятельности в учебном процессе являются рефераты, исследовательские домашние задания, лабораторные работы, подготовка и написание докладов и сообщений к семинарским занятиям, выполнение творческих заданий, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, которые содержат элементы научного исследования, выполнение заданий научно-исследовательского характера на производственной и преддипломной практике, посещение спецкурсов и студенческих научных семинаров [2]. Этот стандартный набор различных, казалось бы, видов деятельности, имеет общую цель – подготовить студента как высококвалифицированного специалиста, способного самостоятельно решать в будущем научные и исследовательские задачи, развивать свои творческие способности и диалектическое мышление.

Также во внеучебное время студенты ВУЗа могут осуществлять научные исследования в научных группах, научных кружках, готовя доклады и выступая на студенческих научно-практических конференциях, оказывая помощь преподавателям в выполнении научно-исследовательских работ, участие в научных конкурсах, грантах. Эта деятельность тоже является необходимым звеном в теоретической и практической подготовке специалиста.

Несмотря на кажущееся разнообразие этих видов деятельности, их можно объединить, используя идейно-понятийный подход [4]. С одной стороны, реализуя индивидуальный подход к обучению студентов, а с другой стороны – осуществляя интеграцию содержания образования. При этом мы имеем возможность показать обучающимся взаимосвязь отдельных видов деятельности, структурировать содержание различных учебных курсов [5].

Научно-исследовательская деятельность с позиции идейно-понятийного подхода фактически едина, поскольку её можно осуществлять на единой логической базе – используя логику осуществления любой деятельности: I-основание, II-ядро, III-следствия, IV- общее критическое истолкование.

Попробуем представить понятие о научно исследовательской деятельности студента вуза, исходя из содержания и общих логических этапов познания любой деятельности.

Таблица 1 - Содержание понятия о научно-исследовательской деятельности студента вуза с позиций идейно-понятийного подхода

Логика любой деятельности	Содержание этапов познания сущности любых предметов изучения (по Гранатову Г.Г. [1])	Содержание понятия о научно-исследовательской деятельности студента вуза
I-основание	Выявление общего (рода), законов тождества – первичное отнесение предмета к тому или иному роду или классу; первичное обобщенное представление («построение» исходной модели) и первичное (чаще всего – родовое) определение предмета – познание его сущности.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Осознание мотивов, побуждающих к осуществлению исследовательской деятельности;</li> <li>2. Выявление субъективной потребности в осуществлении научного поиска, реализации - исследования – формулировка проблемы исследования;</li> <li>3. Осуществить выдвижение и обоснование гипотезы, на основе которой может быть разрешена сформулированная проблема;</li> <li>4. Определиться с исходными (базовыми) данными для субъективной научно - исследовательской деятельности (определить круг сходных, по проблеме, исследований);</li> <li>5. Осуществить сбор, изучение и анализ имеющейся информации;</li> <li>6. Сформулировать цель и задачи исследования;</li> <li>7. Определить направленность своего исследования – теоретическое или эмпирическое</li> </ol>

II-ядро	Выделение законов отличия, причины, противоречий и единства (что?); их количественное описание. Мысленное	8.Познакомиться с критериями правильности выбора методов исследования; 9. Определить методологическую базу исследования. Выявить какие методы будет необходимо использовать для проведения научно - исследовательской деятельности (общенаучные
	«построение» или усовершенствование модели предмета. Осознание и интуитивное чувствование (познание) родо-видовой сущности предмета (связанное с озарением (что такое? неужели?), с переживанием «момента истины» - с эмоциями). Развернутое определение или краткая характеристика предмета (включая выводы о противоречиях его свойств и их единстве).	10.методы; методы изучения опыта и других исследований; методы массового сбора информации; методы статистической обработки полученных данных). И обосновать рациональность их использования; 11.Определить, какие идеи, законы, принципы, теории, закономерности явление (явления) характеризуют выбранный вами объект изучения; 12.Выявить идеи, законы, принципы, теории, закономерности явление (явления) могут быть положены в основу решения обозначенных вами задач исследования; 13.Определить, каким образом и в каком сочетании может быть получен наиболее приемлемый практический эффект (решены поставленные задачи) при использовании данного комплекса методов, идей, принципов; 14.Разработать проект комплекса необходимых и достаточных условий реализации субъективной научно - исследовательской деятельности определить ее основные части, их последовательность и способы их взаимодействия (создать модель) и построить алгоритма реализации деятельности; 15. Определить приёмы, методы, формы реализации необходимых и достаточных условий;
III-следствия	Применения, проверка, уточнение и обогащение понятия в практике обучения. Понимание, объяснение (почему?) и описание явлений (как?). Сворачивание, сокращение определений (желательно ясных и простых) предмета и его свойств с целью упрощения (часто – это якобы возврат к исходным на новой основе).	16.Осуществить проверку условий необходимых и достаточных условий реализации субъективной научно- исследовательской деятельности – через реализацию последовательность конкретных действий разного порядка (высокого, низкого); 17.Продумать способы предупреждения возможных нежелательных эффектов, связанных с осуществлением научно - исследовательской деятельности. Спроектировать соответствующие средства защиты; 18. Создать опытный образец модели деятельности; 19. Проверить опытный образец модели и условий деятельности в действии; 20. Выбрать диагностический инструментарий для оценки деятельности. Провести обработку результатов измерений, оценить их точность;



		21. Проанализировать и интерпретировать полученные результаты, сформулировать вывод, устранить обнаруженные недостатки;
IV- общее критической истолкование	Определение места и роли объекта или предмета в природе и понятия о нем - в науке (в целом), а также в общей «системе понятий» (зачем?). Органичное введение («вписание») «конечной» модели или образа предмета и общую модель природы, или «картину мира». Осознание неисчерпаемости свойств предмета познания и необходимости дальнейшего развития понятия о нем.	22. Проанализировать работу опытного образца модели деятельности. Оценить качества. Сделать выводы; 23. Написать руководство к ее практическому использованию; 24. Подготовить выступления и доклады, статьи, и другие презентационные материалы с целью донести до широкого круга исследователей идеи, лежащие в основу субъективного научного исследования и его практические результаты; 25. Произвести изучение возможностей использования результатов собственной научно - исследовательской деятельности. Осознать целостности научно - исследовательской деятельности как многоаспектной системы, обладающей сложной многоуровневой организацией, и необходимости дальнейшего совершенствования модели, условий, методов научно - исследовательской деятельности

Само понятие научно-исследовательской деятельности может также быть рассмотрено на основе использования обобщенных планов познания. Например, можно использовать несколько из них, всё будет зависеть от того, как мы представляем научно-исследовательскую деятельность (в том числе, педагогическое исследование) [3]. Это могут быть обобщенные планы структурного объекта, явления, эксперимента, технологического процесса.

*Список использованной литературы:*

1. Гранатов Г.Г. Концепция дополненности в философии образования человека (диалектика и психология мышления) / Г.Г.Гранатов. — Магнитогорск: МаГУ, 2008. — 230 с.
2. Панова Л.П. Метод проектов как инструмент подготовки студентов к выпускной квалификационной работе // Мир детства и образование: сб. материалов XI междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. С. 310-313.
3. Ращиколина Е.Н. Методика и методология педагогического исследования: Учебно-методическое пособие. – Магнитогорск: Магу, 2001. – 28 с.
4. Степанова Н.А., Булах А.П. Понятийный подход к развитию социальной компетентности педагогов // Мир детства и образование: сб. материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. 2015. С. 120-124.
5. Степанова Н.А. Специфика курса «Образовательные программы дошкольного образования и начальной школы» // Мир детства и образование: сб. материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. 2014. С. 237-242.

*Панова Л.П., (Panova L.P.), к.п.н., доцент,  
Плугина Н.А., (Plugina N.A.), к.п.н., доцент,  
Каминский А.С., (Kaminsky A.S.), к.п.н., доцент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: ПОНЯТИЙНЫЙ И ПРОГРАММИРОВАННЫЙ ПОДХОД**

### **QUALITY CONTROL OF VOCATIONAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY: CONCEPTUAL AND PROGRAMMED APPROACH**

**Аннотация:** В процессе развития интегративных естественнонаучных и социо-гуманитарных понятий и умений мы сталкиваемся с необходимостью диагностики качества образования студентов Вуза. На основе понятийного и программированного подходов возможно как осуществление оперативного контроля знаний студентов и степени сформированности их умений, так и их закрепление, осмысление. На примере конкретного программированного упражнения рассматривается возможность не только диагностики знания, но и формирование рефлексивных умений у студентов ВУЗа, развития их диалектического мышления.

**Abstract:** The process of developing concepts - natural Sciences, social Sciences, Humanities – is very complex. Diagnosis of the quality of education in higher education is a very important process. Operational control of knowledge and skills of high school students helps in the study of the quality of their training. We will give an example of the task. This exercise helps to develop students thinking. At the same time carried out diagnosis of their knowledge and skills. Conceptual and programmed approach in education help us.

**Ключевые слова:** диагностика качества образования, программированные задания и упражнения, интегративные умения и понятия, метод научного исследования, развитие мышления, рефлексия, понятийный и программированный подход в образовании

**Keywords:** diagnosis of the quality of education, programmed tasks and exercises, integrative skills and concepts, research method, the development of thinking, reflection, conceptual and programmed approach in education.

Необходимость оперативной обратной связи в образовательном процессе очень важна. Важным компонентом любой деятельности, в том числе и обучения, является контроль. Именно с этой целью осуществляются мероприятия по контролю и оценке знаний студентов, поскольку анализ статистических данных даёт возможность выявить проблемные моменты, связанные с недостаточным овладением знаниями и умениями, прогнозировать и грамотно строить дальнейший педагогический процесс. Система проверочных самостоятельных работ рефлексивного характера даёт возможность не только контролировать знания и умения студентов, но и позволяет развивать их мышление, а это одна из главных задач обучения.

Разработка содержания вопросов текстов рефлексивных самостоятельных работ и ответов на вопросы ведется при опоре на принципы программированного обучения, разработанных В. П. Беспалько [1]. Программированное обучение можно понимать как управление усвоением содержания учебного материала и его контролем, переход от простого к сложному, от частного к общему. В частности, мы опираемся на принцип «использования специальных технических средств и устройств». В качестве таковых средств можно назвать условное «программирование» процесса формирования (педагогом) и контроля усвоения научных понятий (педагогом и обучающимся). Ведь «мышление... движется в пирамиде понятий» (Л. С. Выготский) [2]. А значит, «программируя» (задавая студенту своеобразный вектор развития мышления) это движение развиваем его мышление, в том числе, это можно осуществить и в процессе проверки знаний. В значительной мере этому способствует

комплекс психолого-дидактических мер: постановка цели на организацию мыслительной деятельности в процессе формирования понятий и оперативной проверки; определение содержания и структуры проверяемого материала; выбор методов проверки [3, С.104]. Таким образом, «программированный» контроль – это своеобразное продолжение процесса обучения – направляющий мыслительную деятельность студентов (дающий «нить» развития мысли), способствующий грамотному повторению материала, способствующий более прочному его усвоению, развитию рефлексивных умений. Если сравнивать тестирование с «программированными» упражнениями (при одних и тех же равных условиях – содержание учебного материала, выделенное время, состав учебной группы,...), то результаты будут различными.

По нашему мнению, у тестовой системы оценки знаний и умений есть множество преимуществ, таких как тренировка памяти, экономия времени, возможность оценить общую эрудированность студента, актуализация знаний, но при всём при этом есть и существенные недостатки – студенты очень часто занимаются «угадыванием» верного варианта ответа, вопросы очень часто просто информационные, на знание определённых фактов, не связывающих вопросы по содержанию, варианты ответа часто подобраны формально.

Программированные упражнения и задания содержат некую программу мысли. При грамотном, продуманном сочетании вопросов и вариантов ответа можно задать траекторию мышления, например, от простого к сложному, от частного к общему, от одних свойств, качеств, характеристик познаваемого объекта к другим, проникновение мысли в сущность объекта познания... Как сами вопросы, так и ответы, в этом случае представляют собой «опорные точки» мышления студента. Кроме того, они направлены на развитие рефлексии студента, развитие его умений, в том числе и информационно-познавательных, и на одновременное осуществление поэлементного и пооперационного анализа и контроля знаний. Результатом такого мышления является осознание изученного (в понимании его сущности, в понятиях, в постижении смысла, в возникновении идей...). Самым важным в применении программированных упражнений является совершенствование простейших мыслительных операций (анализ-синтез, сравнение, и классификация, обобщение и систематизация, абстрагирование и конкретизация, например), их преобразование, интеграция, свертывание, совершенствование при решении конкретных познавательных задач.

В процессе создания программированных заданий и упражнений мы используем элементы концепции и метода дополнительности [4, с. 26, 104—107, 123—127, 200—204]. При их разработке мы используем четырёхэтапную структуру понятия (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование), это позволяет определить логику самого упражнения (следование его вопросов). Также, применяем обобщенные планы познания понятий (материальных и идеальных предметов изучения) составленных Усовой А.В., скорректированных Гранатовым Г.Г. Мы также ориентируемся на общие требования к составлению программированных упражнений, их вопросам и ответам выделенных Гранатовым Г.Г. и Маметьевой О.С. [4, С.107-108].

В качестве примера приведём работу, которая является примером различных видов контроля. Мы применяем её в таких курсах как «Методология научного исследования», «Методика и методология педагогического исследования», «Проектная деятельность» и др. Эту работу можно использовать в качестве средства предварительного контроля, для диагностики начальных знаний студентов, и обозначения вектора дальнейшего развития. Или в качестве текущего контроля – для изучения глубины и прочности усвоенных знаний, возможности их сопоставления и анализа. Можно данную работу использовать и для тематического контроля (развернутый её вариант - как итоговую контрольную работу по теме).

Работа направлена на формирование одного из ключевых понятий науки – интегративного понятия о методе (методах) научного исследования [6, С. 156].

В зависимости от дидактической цели занятия, можно использовать просто текст вопросов упражнения (в таблице 1 представлен только один из вариантов программированного упражнения). В ней студенты отмечают правильные ответы.

Используя вопросы упражнения вместе с текстом обобщенного плана познания понятия о методе научного исследования и структурой логических этапов познания мы закрепляем полученные знания. Это делается на начальном этапе - этапе ознакомления с общей структурой научного знания, с классификацией методов науки.

Таблица 1.

Программированное упражнение по общей характеристике методов научного исследования (в том числе, педагогических)

Этапы познания	Обобщенный план изучения метода	Вопросы по общей характеристике методов научного исследования
<b>Основание</b>	Объект и (или) предмет метода, функции. Его классификация (родовое, исходное определение)	1. Каковы функции методов исследования? А) познавательная и объяснительная; Б) преобразовательная и пргнозтическая; В) объяснительная и преобразовательная; Г) познавательная и преобразовательная; 2. Методы научного исследования возникли как...? А) результат человеческой деятельности, в связи с необходимостью познания мира и его преобразованием; Б) в процессе создания научных знаний, например, научных теорий (как форма реализации научной идеи); В) как обобщение человеческого опыта, через обобщение похожих видов деятельности (как план или образ действий);
	Цель и гипотеза (предполагаемые результаты)	3. Традиционно выделяют пять основных элементов научного знания – факты, понятия, законы, теории, научные картины мира. Почему среди них нет методов?: А) методы не являются фундаментальными элементами науки, но для ее творцов: «Метод важнее открытия» (Л.Д. Ландау); Б) их относят, чаще всего, не к содержательно-результативному, а функционально-технологическому, процессуальному аспекту научного творчества; В) предполагается, что они так, «как и душа понятие содержания... - живого развития идеи» (Гегель) органично входят в состав научных фактов, понятий и теорий.
	Необходимые и достаточные условия реализации	4. Какие особенности педагогической деятельности влияют на специфику методов педагогического исследования? А) динамичность системы субъектно - объектных отношений; Б) удаленность результата во времени, концентричность отношений; В) неоднозначность, неповторимость педагогических процессов, участие людей [7, С.11]; 5. Выбор методов научного исследования влияет на: А) на аргументированность положений научной новизны; Б) успешность разрешения поставленной проблемы и задач исследования; В) определение методологической основы исследования; Г) для достижения конкретных результатов.

Этапы познания	Обобщенный план изучения метода	Вопросы по общей характеристике методов научного исследования
II ядро	Идея, закон или принцип, формой реализации которого является метод.	6. Какой из критериев правильности выбора методов научного исследования (по В.И. Загвязинскому [5]) относится к основаниям научной деятельности? А) адекватность объекту, предмету, общим задачам исследования, накопленному материалу; Б) гармоничная связь с другими методами исследования в единой методической системе; В) соответствие современным принципам научного исследования; Г) всё выше названное;
	Модель предмета; схема, идеальное представление или образ действий в методе.	7. На чем базируется метод научного исследования? А) на представлении модели исследуемого предмета; Б) на последовательности или образе определённых действий ведущих к определенной цели; В) на общей идее или замысле; Г) всё выше названное.  8. В чем сходство эмпирических и теоретических методов познания? А) в качестве структурных этапов познания используют общую логику - I. Основание; II. Ядро; III. Следствие; IV. Общие критические истолкования; Б) Источником познания являются обобщенные в процессе осмысления понятия; В) являются основой для создания интуитивно-созерцательного образа Мира; Г) усиливают аксиоматичность науки.
III следствия	Свернутая трактовка, характеристика или определение.	9. Что такое метод? А) способ целенаправленного познания объективной реальности и ее преобразования; Б) технологический, процессуальный инструментальный изучения и изменения объектов; В) форма знания, базирующегося на представлениях модели объекта и последовательности или образа действий, объединенных общей идеей и ведущих к определенной цели;
	Усвоение его логики и последовательности приемов, действий и операций (технологической части метода). Умения его реализации.	10. В чем процессуальные отличия метода эксперимента от метода наблюдения? А) возможность выбора объектов окружающей действительности для исследования; Б) возможность изменения или воспроизведения условий научной деятельности; В) необходимость фиксации результатов своей деятельности (в письменной или устной форме); Г) возможность ставить различные цели в процессе исследования;

Этапы познания	Обобщенный план изучения метода	Вопросы по общей характеристике методов научного исследования
		11. Какими умениями должен обладать исследователь, чтобы воспользоваться общенаучным методом аналогии? А) умения абстрагироваться Б) уметь искать сходства и отличия между предметами изучения В) уметь образно мыслить; Г) умение чётко формулировать задачу исследования Г) всё выше названное;
IV общее критическое истолкование	Роль и место в системе научных понятий, эвристичность, перспективы совершенствования.	12. какие из представленных ниже методов относятся к общенаучным методам исследования; А) научное наблюдение, эксперимент, измерение; Б) идеализация, абстрагирование, формализация; В) анализ и синтез, индукция и дедукция, аналогия; Г) анкетирование, тестирование, краткие программированные задания, социологический опрос;

Если необходимо провести на оценку интегративных познавательных и, в частности, - рефлексивных умений студентов, или усилить развивающую и дидактическую функции контроля знаний, то задание имеет немного иной вид. Вопросы программированного упражнения предлагаются студентам отдельно (в виде текста), а к вопросам предлагаются дополнительные задания. Обычно, на завершающем этапе – в конце изучения целого раздела, например.

Задания к программированному упражнению по общей характеристике методов исследования (в том числе, педагогических)

Задание 1.

Отнесите каждый из этих вопросов к соответствующим основным этапам развития понятия о методе научного исследования (I. Основание. II. Ядро. III. Следствия. IV. Общее критическое истолкование). Заполняйте таблицу 2. (Проставьте знак «\*» на пересечении клетки с номером вопроса и «этапа познания», если суть вопроса соответствует содержанию этапа познания).

Таблица 2 – Задание 1 к программированному упражнению по общей характеристике методов исследования

Этапы познания	Номера вопросов программированного упражнения											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>I основание</b>											1	
<b>II ядро</b>												
<b>III следствия</b>												
<b>IV общее критическое истолкование</b>												

Или, если необходимо «отработать» обобщенный план понятия о методе научного исследования, то предлагается другое задание.

Задание 2.

Отнесите каждый вопрос к соответствующему пункту обобщенного плана изучения понятия о методе (научного исследования). Заполняйте таблицу 3. (Проставьте знак «\*» на пересечении клетки с номером вопроса и «пунктом обобщенного плана познания понятия о

методе научного исследования», если суть вопроса соответствует содержанию пункта обобщенного плана).

Таблица 3- Задание 2 к программированному упражнению по общей характеристике методов исследования

Обобщенный план изучения метода	Номера вопросов программированного упражнения											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Объект метода												
Цель и гипотеза												
Условия реализации.												
Основа реализации												
Образ действий в методе												
Определение метода												
Технологическая часть												
Роль и место метода												

При использовании такого рода упражнений мы управляя процессом развития понятий в мышлении, совершенствуя процесс развития у студентов диалектичного идейно-понятийного мышления, управляем их рефлексией, формируя их рефлексивные умения используя содержание учебных дисциплин, и осуществляем контроль и оценку знаний и умений.

*Список использованной литературы:*

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М. : ЭСМО-Пресс, 2000. — 1008 с
3. Гранатов Г.Г., Маметьева О.С. Методика развивающего контроля с использованием понятийно-проблемных программированных упражнений Вестник Мордовского университета. 2009. - № 2. -С. 103-112.
4. Гранатов Г.Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления) / Г.Г.Гранатов. — Магнитогорск: МаГУ, 2008. — 230 с.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982. – С. 160.
6. Панова Л.П., Плугина Н.А., Каминский А.С. Повышение качества профессионально-педагогической подготовки студентов при реализации междисциплинарных связей// Мир детства и образование: сб. материалов X очно-заочн. междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С. 156-158.
7. Ращикоулина Е.Н. Методика и методология педагогического исследования: Учебно-методическое пособие. – Магнитогорск: Магу, 2001. – 28 с.

*Dr. Prof. Daniel Aldo Soares - [danielaldo10@yahoo.com.br](mailto:danielaldo10@yahoo.com.br)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)*

**DEVELOPING LANGUAGE LITERACY THROUGH LITERATURE TO AGROINDUSTRIAL STUDENTS**

**Annotation:** At the beginning of 2018, I was invited to teach at the Agro-industrial technical programme, which is designed to integrate both High-School subjects and technical ones - when students graduate on this course they are ready to take exams in order to enter at the University and, also, to work on the field of agro-industries. When I first walked into my classroom in Inhumas,

Brazil, I asked them to write a text for me in order to learn about their academic level of proficiency in reading and writing an academic text. I was used to work students who usually perform an intermediate level of writing by their first year of High-School. When I first read my new student's text, I was surprised at their low level of literacy both in reading and writing. It was then that I realized that my agro-industrial students required a different programmatic design and approach to increase their skills in writing and reading process. I knew that the scientific, social and cultural writing process would be a hard process. Therefore, I decided to focus on read and write about their own lived worlds in order to gain an understanding about the world around them. I brought poems and songs into the classroom and I asked them to explore the situations that were connected to their own lives, family, community and school. Guided by this shared purpose, they wrote their own responses to text, exchanged their writing, leaned to develop skills in peer edited, after they were gathered in groups to improve details on their own writings. As time went by, students felt increasingly proud of their work and were eager to share what they wrote with one another. In community of writers with a shared focus, all students contribute to the development of a finish text. Teacher and students collaborated on the same project where they felt safe to make errors and to learn from them. Sonia Nieto explains that "Building on family motifs, that is, on the values, and talents at the heart of a family, can be used in the service of education [...] and this happens because when we use these motifs, they (students and teachers) can make the classroom an environment in which students feel a sense of belonging". This very sense of belonging is what leads to safe space, where every one can commit a mistake and learn from the mistakes. By developing a safe space, students and teachers became free to interact in genuine ways, gaining respect for the resources each brings to the text they write. This approach brought the students away from the mechanics of writing and brought them to an organic process of a text building. Less than one year later, students felt safe enough to face the problems they had with their writing which it made possible to help them to write about scientific, cultural and social topics. This approach of teaching reading and writing is still on going. The goal for the coming academic year will focus on revision of text with and to balance revision with structure writing and the content of the academic topics that they are required to write about. It is a journey to lead them into an autonomous writing and literacy.

**Key words:** subject, reading, writing, community, balance, learning process, safe space.

Robert Frost once wrote that he knew "how way leads on to way", and I find that to be absolutely true. The more I walk the road of a teacher the more I gain insights into myself. I often find myself in front of "divergent roads" and being "one traveler", I find that I must make critical choices in order to keep walking the "way" of teaching. I've learnt that, as teachers, we often find ourselves at this divergent road - whether I teach the books or teach students.

I've also learned that as Frost would say, "both roads are just as fair", but the second one, perhaps, "has a better claim". It is true that when I started teaching twenty-five years ago, I felt compelled to improve student's minds - I wanted to transfer the knowledge that I had in my mind to the minds of the students sitting in the desks in front of me. We would read the Brazilian and Portuguese Literature classics in order to point out the style of each author or the characteristics when the books were written. I would have them read the classics in order to expose them to "perfect sentences" so that they could understand perfect grammar and syntax. Subjects, direct and indirect objects and many other grammatical terms were used aiming the exam which would be given in the end of the semester. Teaching this way is "empowering" to the teacher, because it puts the teacher in the position of being omniscient, and it makes the teacher feel good about himself because he is the student's expert.

Several years ago I again found myself standing on a spot where the roads of teaching diverged. At that moment, I had the opportunity to look down both roads "as far as I could to where it bent in the undergrowth". It was then that I had an epiphany: the proverb of the fish and the fishing pole came to mind - "If you give a man a fish he is hungry again in an hour. If you teach him to catch a fish you do him a good turn". In that moment, I also realized that becoming a teacher would result in taking a road "less traveled by", and that one would afford an experience that would "make all the difference".



Suddenly I realized that I had been given my students “fish”, and what I needed to give them was a “fishing pole” and teach them to fish. I learned that Education must be agents of change, whose work is to raise students knowledge and awareness, and, in that way, free them from oppression.

Teaching structured text books to students may seem absolutely wonderful, however this orientation to pedagogy is not considered Education as a political act. Teaching structured text books is a methodology base on repetition, “robotization” and focuses both the students and the teachers to teach and learn into the test. However, considering students as co-participants of learning/teaching processes allows them to become reflective and active learners. Paulo Freire (1979, 17) said that “it is exactly this capacity of acting, of operating, of transforming reality according to the end aimed by men, to which the capacity to reflect is associated, that makes him a being of praxis.” Teaching in this way, with these metacognition in mind, allows the learner to grow more readily through reflection and active learning. Freire (1979, 17) even defends that “there is no reflexion and action outside men’s reality”.

Once we begin to think in this way, we realize that there is no way to think about teaching without thinking about man in the context of society. As growth and knowledge is a never ending process, we ought to think that man as being in a constant process of growth and development - he is never finished. Once we understand this, we begin to realize that we as teachers are also never finished with growing and learning. Once we understand our need to keep learning, we no longer see our classroom as a place where we pour out the knowledge out of our heads into “empty vessels” sitting before us. In that moment, we begin to engage our students as active participants in the learning/teaching process. Teaching then becomes an effort of empowering students to be active learners. Paulo Freire (1979, 38) wrote:

Latin American societies are starting to enter this process of opening, some more than the others, but education remains vertical. The teacher is still the superior being who teaches the ignorant. This forms a banking awareness. The learner receives passively the knowledge, becoming a deposit of the educator. The educator educates to archive what he himself deposits in the learner. But the curious thing is that the archived is the man himself, who loses his power to create, and it makes man to be less man, man becomes a fragmented piece. Man's destiny must be to create and transform the world, being the subject of his action. (My translation)

Once we realize that “man’s destiny is to create and transform the world”, we begin to see teaching as a way to empower students as they search for their destiny. In the classroom this occurs when we give students room to create and thus to transform their world. With that we help them approach a critical awareness of learning and of themselves, rather than one that is ingenuous. That said, I must confess that the more I am able to see my student as a subject of learning, rather than an object of learning, the more I empower them to be the subject of their actions as they move forward to transform their own world.

Let me digress for a moment and share this horrible beautiful greek/roman mythology text, which is the story of Tereus, Procne and Philomela. It is the story of king Tereus who once traveled to a distant island in order to find a wife. When he arrived at the island, he encountered a man and his two beautiful daughters. Tereus married Procne, the older sister, and after their marriage, took her to his kingdom.

Five years went by and Procne asked her husband a favor: “let me go see my sister, or let her come to visit us”. Tereus promptly had his ship made ready and sailed off to the island where Philomela, the younger sister, still lived with her father. Finding them, Tereus explained the reasons of his visit, and with the consent of his father-in-law, Philomela sailed back with him.

When the voyage ended, Tereus dragged Philomela with him to the deep woods and locked her in some ramshackle building far from his castle. There, Tereus raped Philomela and, in order to be certain that she would not tell anyone what he has done with her, he cut off her tongue and kept her in that ramshackle building.

When Procne asked Tereus about her sister, Tereus told his wife that her sister had died long before their journey. But Philomela remained guarded in the woods, with no power of speech to help her tell about her wrongs.

In the village close to where Philomela was kept, there was an old lady who observed Philomela in the evenings whenever Philomela went out to sweep the yard or to gather some fruit for the night. The old woman came to Philomela once and tried to talk to her, but the poor girl had no tongue to speak. Soon after, the old lady returned with a loom for Philomela and taught her how to weave her story with it. When Philomela completed weaving her tapestry, the old woman quickly understood her tragedy and took the tapestry to Procne, the queen and Philomela's older sister. Once Procne saw the tapestry, she was dumbstruck; she was filled with confusion and thoughts of vengeance. Soon after, Procne set her sister free and gave her husband the punishment he deserved for such evil doing.

\*\*\*

I believe this story has a lot to do with Education. I believe this story has everything to do with teaching and the role of teachers to empower students to become subjects of their action in order to transform their own world. This myth provides the capacity for us to reflect on the importance of giving our students a voice as they develop their own autonomy. Further, it helps us to think about the methodology we use as we help our students become the subjects of their own learning.

In addition, the relationship between Tereus and Philomela offers a clear picture of the tension that exists between those in power and their subjects. On the one side we have the oppressed and, on the other, the oppressors. The oppressors believe that they need to keep their subjects in chains. They can only maintain their power unless by keeping their subjects as the objects of their will. By rendering the oppressed mute, unable to express their feelings, the oppressors maintain their power. When teachers teach the structured texts, they become the oppressors and the students become oppressed by the limited knowledge and narrow pedagogy that they are subjected to. Open ended teaching and active and reflective learning are the ingredients to free both the oppressed and the oppressors.

To further the analogy of teaching and learning to the myth of Philomela and Tereus, it is important to consider that passive learning and narrowly focused teaching may be considered a violent action. Such pedagogy, is a kin to cutting the tongues of students and rendering them impotent learners.

What we often see in many classrooms is a pedagogy of simplicity and naivety focused only in what leads to a shallow understanding of texts, a nostalgic feeling for the past, a massive confusion of thoughts, a discouragement of investigation, a tremendous fear of taking risks and a superficial discussion of topics.

However, active and open ended teaching has the power to lead students toward becoming active and reflective learners who are thoughtful on their own process of learning. Like the old lady in the story who gave Philomela the loom, the threads and thus restored her voice through teaching her how to read her story. The old lady could have fought directly against the King in order to set Philomela free. She could have made a revolution against the king in her village, but she somehow knew that this would not be the way to Philomela's freedom. By helping our students finding their voices, we will give them the autonomy to be the subject of their own story, of their own world, their own lives.

As a teacher I firmly believe that our teaching must go beyond the text in order to educate our students about life and the world around them. As with weaving, our teaching must focus on helping students reflect on their lives and thus teaching becomes a transformation experience. There is a huge difference between teaching reading and writing for its own sake and for using reading and writing as vehicles of becoming the subjects of their learning and agents of their own transformation into autonomous human beings.

Freire (2001, 11) wrote that the "reading of the world precedes the reading of the word". Once we have helped our students become aware of the worlds, the reading of words becomes a tool which allows them to become the active subjects of their own lives. However, if reading words precedes reading of the world, we take a risk of having our students become "parrots" - people who can only repeat and repeat, but who can never discover the author of their own thoughts.

My experience is such that “the less traveled road” is indeed the one that places teachers in a direction where they can empower students become active on the transformation of their own lives and of their worlds.

But what is “the road less traveled” and what is required to travel it? Paulo Freire (1979, 67) wrote that the role of teachers is to help students organize their thing and to be reflective of their thoughts. We must help students integrate their thoughts with their actions and an effort to help them to gain understanding. Teachers, then, can help students achieve this level of learning by establishing dialogues in the classroom by helping them welcome mistakes as growth provoking rather than punitive events.

Teachers, therefore, must give students the opportunity to have dialogues with one another about their learning. Teachers must help students embrace their mistakes as vehicles for further growth, and through reflection, deep and meaningful learning will commence.

We must be certain that fear of failing is never connected to our teaching or to students learning. Learning only occurs when we develop a learning community that is highlighted with a safe space for learning. Just as the old lady in the myth created a safe space and an effective vehicle to help Philomela tell her story, teachers must create an emotional safe space for their students, an environment of encouragement that allows students to share their work and to make genuine effort as they move toward becoming deep thinkers and active readers and writers.

According to Landay and Wootton (2012, 20), “learning takes place most effectively in situations where people feel a sense of belonging to a group whose purposes and activities matter to them and can help them grow in ways they find rewarding”. From this thinking, we learn that when we create a safe space, a community of learners, in our classroom, there is a greater likelihood for students to realize success and growth in learning.

It should be understood that a community of learners entails a supportive relationship that is highlighted by the connections between the teacher and students as well as between students. Creating rituals and routines in the classrooms, and story telling are among the powerful activities that lead to a sense of safety for learning in a classroom. Once students learn that the teacher is a member of their group and that he is committed to share his stories, his failures, his successes and his goals, they begin to engage comfortably in this series of tasks before them.

Once a community of learners have been established, and students feel secure in participating an active dialogue and discussion, they become free of the chains of conservatism. We must allow each student to learn at his or her own pace and realize that each group of students has its unique patterns of learning and requirements for growth. We must never think of teaching as a “mold” or as a “pattern” that can be used over and over again. If we want to students to realize the truth of being subjects of their own learning, we must deeply understand the need for personalization of instruction.

As I move forward with teaching reading and writing, which are the areas of my expertise, I always engage “trigger lines” or “trigger questions” in an anticipation of prior to have them enter a text. This provides the students with an opportunity to share aspects of their own lives as well as their opinions or responses to the “trigger questions”. Often time, students are grouped in pairs or groups of three and four for this purpose to broaden the class perspective on a given topic. After sharing their thoughts in the small groups, they present their ideas to the whole group. It is at that point that students begin to learn how to read their world.

A further point, it is critical that students are given authentic and challenging texts, no matter whether it is a novel, a poem, a short story, a song, an essay. Through the use of such texts, students are encouraged to recognize theme, vocabulary and the structure of the authors language, thus as they connect their opinion and their personal stories/experiences to the text, the text begins to magic unfold before their eyes, thus making learning effective, reflective and active. It is then that students begin to learn how read the word. Suddenly students discover a reason to weave threads in and out their looms. Suddenly there is a desire to read authentic literature. Finally, students find the weapons they need as they move toward their own autonomy.

Once personal ideas and literature have found the point of intersection, a writing prompt is given to the students to again help them reflect on the process of their learning. Through writing,

they will be able to move beyond their own experiences, as they wrestle with the comprehension of text and move forward on the road of their transformation.

But as we all know, reading and writing both are processes, and after the initial writing has been completed, the next step in the process, which is editing, begins. It is only here where knowledge about grammar and syntax come into play. It is at this point where the teacher has the great opportunity to help students raise their voices through written language. Adelia Prado, a Brazilian poet wrote: "I do not want neither cheese nor knife, I want hunger". I believe that when students are hungry for knowledge, learning becomes a feast. At this point, I ask students to work in pairs and allow them to read one another's texts and to explain better ways to have their ideas framed into sentences. The teacher has a unique opportunity to respond to the prompts and to edit their own text in front of the whole class. In this way, students have a model upon which to develop their own skills as editors.

What I've been learning as I travel "the road less traveled" is that teaching and learning must be transformational experiences, and that such transformation occurs when students participate in a community of learners in which the process of learning is accentuated. Not coincidentally, engaging students in these processes has led to extraordinary levels of success on those exams which measure skills on those content areas. By weaving literature and grammar with knowledge of their own experiences, students can loom their tapestry, can find their autonomous voices, and become subjects of their own transformations as they begin to "walk the road less traveled" - and I am sure that it makes all the difference.

#### *References:*

1. Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 13<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
2. Freire, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41<sup>a</sup> edição. São Paulo, Cortez, 2001.
3. Freire, Paulo. *Educação e mudança*. Рио-де-Жанейро, Пас-э-Терра, 1979.
4. Frost, Robert. *Complete poems of Robert Frost*. 5<sup>o</sup> edição. New York, Henry Holt and Company, 1955.
5. Landay, Eileen and WOOTTON, Kurt. *A reason to read*, 1<sup>a</sup> edição. Cambridge, Harvard Education Press, 2012.
6. Nieto, Sonia. *The light in their eyes: creating multicultural learning Communities*. New York: Teacher's College Press, 1999.

*Даниэль Алдо Соарес, профессор,  
Федеральный институт образования, науки и техники Гойано  
(штат Гояс, г. Гояния, Бразилия)  
Перевод: Чернобровкин В.А., (Chernobrovkin V.A.), к. филос. н., доцент,  
Борисова Е.К. (Borisova E.K.), студент  
МГТУ им. Г.И. Носова  
Россия, г. Магнитогорск*

## **РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **DEVELOPING LANGUAGE LITERACY THROUGH LITERATURE TO AGROINDUSTRIAL STUDENTS**

**Аннотация:** В начале 2018 меня пригласили преподавать в рамках рабочей программы агропромышленного комплекса, предназначенной для объединения гуманитарных и технических предметов. По окончании этого курса студенты готовы сдать вступительные экзамены в университет и работать в области агропромышленности. Когда я впервые вошёл в класс в Инхумасе (Бразилия), я попросил своих новых студентов написать для меня текст,

чтобы оценить их уровень чтения и написания академического текста. Я привык работать со студентами, которые обычно к первому году обучения в старшей школе уже способны писать тексты на среднем уровне. Когда я впервые прочитал то, что они написали, я был удивлён низким уровнем их навыков как чтения, так и письма. Именно тогда я понял, что моим студентам нужен полностью другой подход, и составил комплексный план, чтобы развить их навыки чтения и письма. Я знал, что тексты по научной, социальной и культурной темам будут сложными для них, поэтому предпочёл чтение и написание историй об их собственных жизнях, чтобы получить представление об окружающем их мире. Я принёс в класс стихи и песни и попросил придумать ситуации, в которых можно связать их со своей жизнью, семьей, друзьями и школой. Руководствуясь этой целью, они писали свои собственные рассуждения по поводу текста, обменивались сочинениями, развивали навыки рецензирования, а потом собирались в группы, чтобы улучшить детали своих собственных произведений. Со временем студенты всё больше гордились своими работами и стремились поделиться друг с другом тем, что они написали. Работая вместе над общей целью, все студенты вносили свой вклад в итоговый вариант текста. Мы работали над одним проектом вместе, и им было не страшно ошибаться и затем учиться на своих ошибках. Соня Ньето объясняет, что «Идеи, основанные на модели семьи, то есть на её главных ценностях и способностях, можно использовать в сфере образования, потому что, когда мы используем эту модель, обстановка в классе позволяет им (ученикам и учителям) чувствовать себя частью чего-то». Именно благодаря этой территории безопасности студенты не боятся ошибиться и могут извлечь уроки из этих ошибок. Создавая территорию безопасности, ученики и преподаватели свободно взаимодействуют и ценят вклад каждого в общее дело. Этот подход увёл моих студентов от механического письма к естественному течению создания текста. Менее чем через год студенты уже чувствовали себя достаточно уверенно, когда сталкивались при написании с проблемами, которые не позволяли им писать на научные, культурные и социальные темы. Я продолжаю использовать этот подход обучения чтению и письму. В следующем учебном году они будут редактировать тексты и согласовывать полученные исправления с логической структурой и содержанием академических вопросов, на которые они должны ответить. Это путь, по которому они придут к собственному стилю письма и грамматики.

**Annotation:** At the beginning of 2018, I was invited to teach at the Agro-industrial technical programme, which is designed to integrate both High-School subjects and technical ones - when students graduate on this course they are ready to take exams in order to enter at the University and, also, to work on the field of agro-industries. When I first walked into my classroom in Inhumas, Brazil, I asked them to write a text for me in order to learn about their academic level of proficiency in reading and writing an academic text. I was used to work students who usually perform an intermediate level of writing by their first year of High-School. When I first read my new student's text, I was surprised at their low level of literacy both in reading and writing. It was then that I realized that my agro-industrial students required a different programatic design and approach to increase their skills in writing and reading process. I knew that the scientific, social and cultural writing process would be a hard process. Therefore, I decided to focus on read and write about their own lived worlds in order to gain an understanding about the world around them. I brought poems and songs into the classroom and I asked them to explore the situations that were connected to their own lives, family, community and school. Guided by this shared purpose, they wrote their own responses to text, exchanged their writing, leaned to develop skills in peer edited, after they were gathered in groups to improve details on their own writings. As time went by, students felt increasingly proud of their work and were eager to share what they wrote with one another. In community of writers with a shared focus, all students contribute to the development of a finish text. Teacher and students collaborated on the same project where they felt safe to make errors and to learn from them. Sonia Nieto explains that “Building on family motifs, that is, on the values, and talents at the heart of a family, can be used in the service of education [...] and this happens because when we use these motifs, they (students and teachers) can make the classroom an environment in

which students feel a sense of belonging”. This very sense of belonging is what leads to safe space, where every one can commit a mistake and learn from the mistakes. By developing a safe space, students and teachers became free to interact in genuine ways, gaining respect for the resources each brings to the text they write. This approach brought the students away from the mechanics of writing and brought them to an organic process of a text building. Less than one year later, students felt safe enough to face the problems they had with their writing which it made possible to help them to write about scientific, cultural and social topics. This approach of teaching reading and writing is still on going. The goal for the coming academic year will focus on revision of text with and to balance revision with structure writing and the content of the academic topics that they are required to write about. It is a journey to lead them into an autonomous writing and literacy.

**Ключевые слова:** предмет, чтение, письмо, сообщество, баланс, учебный процесс, безопасная территория.

**Key words:** subject, reading, writing, community, balance, learning process, safe space.

Роберт Фрост однажды написал, «что одна дорога ведёт к другой». И я считаю это абсолютной правдой, потому что чем дальше я иду по дорожке учителя, тем глубже я познаю себя. Я часто оказываюсь на перепутье и, когда мне приходится выбирать, всегда продолжаю идти дорожкой преподавания. Учителя часто оказываются перед этой дилеммой – следовать учебникам или учить своих учеников.

Также я считаю, что, как сказал бы Фрост, «обе дороги одинаково хорошие», но вторая может «требовать большего». И это правда. Когда я только начал преподавать двадцать пять лет назад, я понял, что знания студентов, сидящих за партами передо мной, недостаточно хороши, поэтому решил перенести свои знания в их головы. Мы читали классическую бразильскую и португальскую литературу, чтобы выделить стиль или особенности языка каждого автора. Я задавал им чтение классики, чтобы показать им «идеальные предложения» для понимания идеальной грамматики и синтаксиса. Для подготовки к сдаче экзамена в конце семестра я использовал составные подлежащие, прямые и косвенные дополнения и много других грамматических сложностей. Такой метод преподавания воодушевляет учителя, ставя в положение всезнающего, повышает только его самооценку, потому что в глазах учеников он кажется экспертом.

Несколько лет назад я снова оказался на перепутье. У меня была возможность посмотреть на обе дороги «как можно дальше, пока они не скроются в лесу». Именно тогда ко мне пришло прозрение – я вспомнил поговорку о рыбе и удочке: «Дай человеку рыбу, и ты накормишь его на один день. Научи его ловить рыбу, и ты накормишь его на всю жизнь». В тот момент я осознал, что решение стать учителем означает выбрать «более длинную» дорогу, но взамен появляется возможность получить опыт, который изменит всю жизнь. Внезапно я понял, что всё это время я «давал рыбу» своим студентам, а теперь мне нужно было «дать удочку» и научить их ловить рыбу. Образование должно быть причиной перемен, вооружая учащихся знаниями и развивая их осознанность, чтобы на них нельзя было оказывать давление.

Использование систематизированных учебников в обучении кажется абсолютно изумительным, однако такой подход к педагогике не рассматривает обучение как обдуманное действие. Эта методология основана на повторении и «роботизации», она сфокусирована на тестах как на средстве обучения и преподавания. Тем не менее, если относиться к ученикам как соучастникам процесса обучения и преподавания, то они начинают рассуждать и учатся более активно. В 1979 году Пауло Фрейре писал, что именно эта способность действовать, влиять, менять реальность в соответствии со своей целью связана со способностью к размышлению и делает человека живым». Применение этого метода преподавания и понимание этого метапознания позволяют обучающемуся быстрее расти благодаря размышлению и активному обучению. Фрейре даже считает, что «не существует рассуждения и действий вне человеческой реальности».

Когда мы рассуждаем таким образом, то понимаем, что нельзя рассматривать обучение, не думая о человеке в контексте общества. Поскольку рост и развитие – это бесконечные процессы, нужно помнить, что человек находится в постоянном процессе роста и развития. Эта идея ведёт к осознанию того, что мы сами как учителя тоже никогда не заканчиваем расти и учиться. Мы перестаём воспринимать класс как место для переливания знаний из наших голов в «пустые сосуды», сидящие перед нами, чувствуя собственную потребность в непрерывности обучения. В этот момент мы начинаем рассматривать наших учеников как активных участников процесса обучения. А затем преподавание становится способом помочь им активно учиться. Пауло Фрейре писал: Латинская Америка только начинает идти по этому пути прозрения, некоторые страны быстрее, чем другие, но в целом система образования всё ещё остается вертикальной. Учитель по-прежнему является высшим существом, которое учит невежественных учеников. В результате они получают ограниченные знания. Ученик учится пассивно, становясь отражением учителя. Его учат выполнять то, что учитель делает в зеркале сам. Любопытно, что перед зеркалом находится человек, который сам теряет свою способность творить, и это делает его менее человечным, менее цельным. Судьба человека должна заключаться в создании и преобразовании мира, являющегося предметом его действий.

Осознав, что «судьба человека должна заключаться в том, чтобы создавать и преобразовывать мир», мы начинаем рассматривать преподавание как инструмент для помощи ученикам в поисках своего предназначения. Этому можно способствовать созданием в классе для учеников пространства для творчества и, следовательно, для преобразования их мира. Так мы помогаем им приблизиться к критическому осознанию обучения и самих себя, а не только того, что принято считать гениальным. То есть, когда я рассматриваю своего студента, как активного участника процесса обучения, а не просто пассивный предмет в классе, то даю ему возможность самостоятельно действовать и развиваться, чтобы он мог изменить свой мир.

Позвольте мне на секунду отвлечься и поделиться этим ужасно красивым текстом греческо-римской мифологии, который является историей Терей, Прокны и Филомелы. Это история о царе Терее, который однажды отправился на далёкий остров, чтобы найти себе жену. Приплыв на остров, он встретил мужчину и двух его прекрасных дочерей. Терей выбрал Прокну, старшую сестру, женился на ней и после свадьбы увёз её с собой.

Прошло пять лет, и Прокна попросил своего мужа об одолжении: «Позволь мне навестить мою сестру или разреши ей приплыть к нам в гости». Терей быстро подготовил корабль и отплыл на остров, где младшая сестра Филомела всё еще жила с отцом. Найдя их, Терей объяснил причины своего визита, и с согласия тестя увёз Филомелу с собой.

Вернувшись домой, Терей затащил Филомелу в ветхую лачугу в глубоком леса недалеко от своего дворца. Там он изнасиловал её. Чтобы Филомела никому не рассказала, что он с ней сделал, Терей отрезал ей язык. Когда Прокна спросила Терей о сестре, он ответил, что та умерла задолго до его путешествия. Но Филомела оставалась в лесу, запертая в лачуге, без возможности говорить, чтобы попросить о помощи.

В деревне недалеко от того места, где Терей держал девушку, жила пожилая женщина, которая наблюдала за ней по вечерам, когда Филомела выходила подметать двор или собирать фрукты на ночь. Однажды женщина подошла и попыталась заговорить с ней, но бедняжка не могла говорить без языка. После этого старушка вернулась с ткацким станком для Филомелы и показала ей, как плести гобелены, чтобы она могла рассказать свою историю. Когда Филомела закончила, женщина сразу поняла, что произошло, и отнесла гобелен Прокне, жене царя и старшей сестре Филомелы.

Увидев гобелен, Прокна была ошарашена и сбита с толку, но была готова мстить. Вскоре Прокна освободила сестру, а её муж понёс наказание, которое он полностью заслужил.

\*\*\*

Я считаю, что эта история во многом связана с процессом обучения, потому что имеет отношение к преподаванию и возможности учителей предоставить своим ученикам возможность самостоятельно действовать и изменять мир вокруг себя. Этот миф заставляет нас задуматься о важности предоставления нашим ученикам права голоса, которое способствует развитию их независимости. Кроме того, он обращает внимание на используемую методологию, поскольку мы помогаем нашим ученикам обучаться.

То, что сделал Терей с Филомелой можно рассматривать как метафору напряжённости, которая существует между теми, кто управляет, и теми, кем управляют. С одной стороны, мы имеем угнетённых, а с другой - угнетателей. Вторые считают, что нужно держать первых в полной зависимости. Рассматривая угнетённых как средство для осуществления своих желаний, не давая им голоса, не позволяя им выражать свои чувства, угнетатели сохраняют свою власть. Когда учителя преподают, используя систематизированные учебники, они давят на своих учеников ограниченными знаниями и узкой педагогикой. Открытость, размышление и активное обучение – вот те составляющие, которые дают свободу как угнетённым, так и угнетателям.

Чтобы и далее развивать аналогию преподавания и обучения с мифом о Филомеле и Терее, важно учитывать, что пассивное и узконаправленное обучение можно рассматривать как насильственные действия. Использование такой педагогики – это верный путь для обрезания языков у учеников и лишения их возможности учиться.

То, что часто можно увидеть в классах – это педагогика упрощённости и невежества, сконцентрированная только на том, что даёт поверхностное понимание текстов, ностальгическое чувство прошлого, полный хаос мыслей, разочарование в исследованиях, огромный страх рисковать и поверхностное обсуждение тем.

Тем не менее, активное и открытое преподавание способно привести учащихся к тому, чтобы они стали активными и мыслящими людьми, которые заботятся о собственном процессе обучения. Как и пожилая женщина, которая дала Филомеле ткацкий станок, нити и таким образом восстановила её голос, научив её говорить заново. Старушка могла сражаться прямо против царя, чтобы освободить Филомелу. Она могла бы поднять бунт в своей деревне, но почему-то она знала, что так она не освободит Филомелу. Помогая нашим ученикам найти их голоса, мы даём им независимость, чтобы они сами создавали свою собственную историю, собственный мир, собственную жизнь.

Как учитель, я твёрдо верю, что обучение должно выходить за рамки текста, чтобы обучать наших учеников жизни и миру вокруг них. Как и плетение гобелена, преподавание должно быть направлено на то, чтобы побудить учеников задуматься о своей жизни, и, таким образом, изменить её. Существует огромная разница между обучением чтению и письму как таковому и использованием чтения и письма в качестве средства для того, чтобы научить самостоятельному обучению и дальнейшей самостоятельности.

Фреyre писал, что «чтение мира предшествует чтению слов». Чтение слов становится инструментом, который позволяет им стать активными деятелями своей жизни, когда мы помогаем нашим студентам осознать мир. Однако если чтение слов предшествует чтению мира, мы рискуем превратить наших учеников в «попугаев» – людей, которые могут только повторять и повторять, но никогда не смогут мыслить самостоятельно.

Мой опыт таков, что «более длинная» дорога действительно задаёт учителям направление, в котором они могут помочь ученикам стать активными в преобразовании их собственной жизни и мира.

Но что такое «более длинная» дорога и что для неё нужно? Пауло Фреyre писал, что роль учителей заключается в помощи ученикам в организации и формулировании своих мыслей. Мы должны приложить усилия, чтобы помочь учащимся осознанно соединять свои мысли со своими действиями. Со своей стороны учителя могут устанавливать диалоги в классе, позволяя ученикам воспринимать ошибки как зоны роста без применения карательных мер, чтобы способствовать достижению такого уровня обучения.



Поэтому учителя должны давать учащимся возможность вести диалог друг с другом во время обучения и помогать им принимать свои ошибки как средства для дальнейшего роста. А размышление положит начало глубокому и содержательному обучению.

Мы должны быть уверены, что для учеников страх неудачи никогда не будет связан с нашим преподаванием или обучением. Обучение происходит только тогда, когда мы развиваем учеников при помощи безопасной территории для обучения. Подобно тому, как старушка в мифе создала безопасную территорию и дала эффективный инструмент, чтобы помочь Филомеле рассказать свою историю, учителя должны устанавливать эмоционально безопасную территорию для своих учеников. Территорию поощрения, которая позволит ученикам делиться своей работой и прилагать искренние усилия, чтобы в дальнейшем они двигались к тому, чтобы стать мыслителями, писателями и активными читателями.

Профессора Университета Брауна Айлин Ландэй и Курт Вутон считают, что «обучение проходит наиболее эффективно в ситуациях, когда у людей есть чувство принадлежности к группе, чьи цели и действия важны для них, и это поможет им расти полезными, по их мнению, способами». Это значит, что когда мы создаем безопасное пространство среди учеников, в нашем классе, у них появляется большая вероятность достичь успеха и роста в обучении.

Нужно понимать, что поддержка является основой взаимоотношений и между самими учениками, и между ними и учителем. Ритуалы, последовательность в действиях и поддержание правил в классе вместе с беседами сильно влияют на чувство безопасности у учеников. Когда они понимают, что учитель один из них и что он готов делиться своими историями, целями, успехами и неудачами, им становится комфортно выполнять задания.

Чувство общности и территория безопасности для участия в диалогах и обсуждении снимают с учеников оковы консерватизма. Мы должны позволить каждому учиться в своем собственном темпе и понимать, что у каждого из них есть свои уникальные модели обучения и условия роста. Мы никогда не должны думать о преподавании как о «шаблоне» или «штампе», который можно использовать снова и снова. Осознание учащимися того факта, что это они являются двигателями своего собственного обучения, может быть достигнуто только при понимании необходимости персонализации обучения.

В процессе преподавания чтения и письма, которые входят в область моей компетенции, я всегда использую «сигнальные линии» или «сигнальные вопросы», чтобы ввести своих студентов в текст. Благодаря этому они могут поделиться фактами из своей жизни, а также своим мнением или ответами на «сигнальные вопросы». Зачастую студенты объединяются в пары или группы по три-четыре человека, чтобы сделать доклад на заданную тему. После обсуждения своих идей в маленьких группах, они готовы поделиться ими со всей группой. Именно в этот момент обучающиеся начинают познавать свой мир.

Также нужно обратить внимание на ещё один аспект: важно, чтобы студенты изучали аутентичные и сложные тексты, независимо от того, роман ли это, стихотворение, рассказ, песня, эссе. Посредством использования таких текстов студентам предлагается распознавать тему, словарный запас и структуру языка авторов, поэтому, когда они связывают своё мнение и свои личные истории и переживания с текстом, он волшебным образом раскрывается у них на глазах, и обучение становится эффективным и захватывающим. Именно тогда студенты начинают учиться читать слова и неожиданно для себя обнаруживают причину соединения нитей в своих станках. Внезапно у них появляется желание читать аутентичную литературу. Наконец, студенты находят нужные им средства для продвижения к собственной автономии.

После того как личные идеи и литература находят точку пересечения, студентам даётся письменное задание, чтобы они снова могли поразмышлять над процессом своего обучения. В процессе творческого письма у них появляется возможность не ограничиваться только своим опытом, потому что они будут упорно работать с содержанием текста и постепенно приближаться к своему пути перемен.

Но, как мы все знаем, чтение и творческое письмо являются процессами, и после начального этапа написания, следует этап редактирования. И здесь знание грамматики и

синтаксиса вступает в игру. Именно в этот момент у учителя есть прекрасная возможность помочь ученикам найти свой голос в письменной форме. Аделия Прадо, бразильский поэт, пишет: «Я не хочу ни сыра, ни ножа, я хочу голода». Я считаю, что когда студенты жаждут знаний, обучение становится праздником. На этом этапе я прошу студентов в парах читать тексты друг друга, предлагая лучшие способы передачи своих мыслей. У учителя есть уникальная возможность реагировать на подсказки и исправлять тексты учеников перед всем классом. Таким образом, у студентов появляется модель, на которой они могут отрабатывать свои навыки редактуры.

Я осознал во время своего путешествия то, что по «более длинной» дороге, так это то, что образование должно вести к переменам, которые произойдут только в том случае, если сам процесс обучения будет играть решающую роль. Не случайно вовлечение студентов в процесс обучения привело к необычному уровню успеха на экзаменах. Сплетая литературу и грамматику со своим собственным опытом, студенты создают свой гобелен, находят свой голос и сами изменяют себя, потому что они начинают идти по «более длинной» дороге – и я уверен, что так происходят большие изменения.

*Список использованной литературы:*

1. Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 13<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
2. Freire, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41<sup>a</sup> edição. São Paulo, Cortêz, 2001.
3. Freire, Paulo. *Educação e mudança*. Рио-де-Жанейро, Пас-э-Терра, 1979.
4. Frost, Robert. *Complete poems of Robert Frost*. 5<sup>o</sup> edição. New York, Henry Holt and Company, 1955.
5. Landay, Eileen and WOOTTON, Kurt. *A reason to read*, 1<sup>a</sup> edição. Cambridge, Harvard Education Press, 2012.
6. Nieto, Sonia. *The light in their eyes: creating multicultural learning Communities*. New York: Teacher's College Press, 1999.

*André Luiz Araújo Cunha,  
PhD Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil  
Андрэ Луиз Араужо Куниа, профессор,  
Федеральный институт образования, науки и техники Гойано  
(штат Гояс, г. Гояния, Бразилия)*

## **КУРС ПЕДАГОГИКИ В БРАЗИЛИИ: ПРАВОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА**

### **THE COURSE OF PEDAGOGY IN BRAZIL: LEGAL LANDMARKS AND CURRENT PERSPECTIVES IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE**

**Аннотация:** Цель данной статьи - проанализировать правовые рамки курса педагогики в Бразилии с точки зрения изменений и преемственности в процессах подготовки учителей для дошкольного образования и образования в начальной школе. Были проанализированы документы, которыми руководствуются (или руководствовались) для становления педагога в Бразилии и исследования в этой области.

**Annotation:** The purpose of this article is to analyze the legal framework of the pedagogy course in Brazil in terms of changes and continuity in the process of preparing teachers for pre-school education and primary school education. Were analyzed the documents that guide (or were guided) for the formation of a teacher in Brazil and research in this area.

**Ключевые слова:** педагогический курс; подготовка учителей; детское образование; начальные годы школьного обучения.

**Key words:** pedagogical course; teacher training; children's education; the primary schooling.

В последние десятилетия были отмечены крупные изменения в разных составляющих бразильского общества (правительство, общество, предпринимательство, международные организации и т. д.) в пользу улучшения квалификации и демократизации образования. Это движение следовало мировой тенденции коммерциализации основных прав неолиберального общества, которое, согласно Либанеу, Кунья и Ксавье было отмечено Конференцией Всемирного Саммита по образованию для всех, состоявшегося в Джонтиене, Таиланд. В этом контексте глубоких преобразований в формировании преподавателя базового бразильского образования данный текст призван представить историческую траекторию формирования курса педагогики в Бразилии.

Первая попытка создать курс высшего образования в Бразилии была предпринята после одобрения Закона № 88 в 1892 году, в соответствии с которым был учрежден Высший курс Общей школы, он был направлен на подготовку учителей в общих школах (начальное образование) школа и гимназии (среднее образование), по словам Савиани, хотя законодательство действовало в течение 28 лет, «запланированный курс так и не был осуществлен», и вопрос вновь был поднят только в 1931 году.

Задуманный в контексте создания факультетов философии, наук и литературы в 1931 году, первый курс педагогики Бразилии был официально основан в 1939 году на указанном факультете из Указа-закона № 1190 от 4 апреля 1939 года [2] и был определен как курс *licenciatura* (лицензирование) продолжительностью три года, за которым следует еще один год в разделе «Дидактика» (факультативно в соответствии со статьей 58 данного документа), результатом которого была степень лицензиата для учебного упражнения и педагогической практики. Формирование будущих педагогов было рассчитано на 15 дисциплин, распределенных следующим образом: 1-й курс: дополнения по математике, истории философии, социологии, биологических основ образования и педагогической психологии.

2 курс: педагогическая психология, образовательная статистика, история образования, социологические основы образования, администрирование школы. 3 курс: педагогическая психология, история образования, администрирование школы, сравнительное образование, философия образования. Раздел «Дидактика» состоял из следующих дисциплин: общая дидактика, специальная дидактика, психология образования, биологические основы образования, социологические основы образования и школьное администрирование [2].

Савиани утверждает, что структура учебного плана, определенная в Указе-законе № 1190/1939 о курсе по педагогике, преобладала до принятия Закона о Директивах и Основах Образования № 4024/1961 [3]. Именно в этом контексте возникла вторая правовая основа курса педагогики. Мнение № 251/1962 Федерального совета по образованию, утвержденное советником Вальниром Шагасом, определяет новое образование педагога (либо общеобразовательного учителя) сроком четыре года. Новое обучение включало степень бакалавра и бакалавриат, устанавливая минимальную учебную программу для курса педагогики.

Третье положение о курсе педагогики вытекает из принятия закона 5.540 от ноября 1968 года [6], в котором рассматривается вопрос о университетской реформе в Бразилии. Курсы перестали быть частью философских факультетов и были признаны факультетами образования.

Третье Мнение № 252/196, также написанное Вальниром Шагасом, установило минимальный учебный план и продолжительность курса. Среди произошедших изменений фрагментация курса выделялась в двух модальностях: полная степень (продолжительностью 2200 часов) и короткая степень (продолжительностью 1100 часов). Третий регламент курсов педагогики продолжался до принятия Закона о директивах и основах образования (ЗДОО) № 9.394 от 20 декабря 1996 г., хотя, по мнению Арантеса и Гебрана [1], имелись несколько дискуссий о формировании педагога в период между 1980 и 1990 годами. На ЗДОО были наложены санкции в связи с преобладанием неолиберальной политики, проводимой

международными организациями. Либаниу, Оливейра и Тоски утверждают, что реализация политики в области образования, строго следуя руководству Всемирного банка и Международного валютного фонда (МВФ), «чьи руководящие принципы изложены в национальном законе об образовании, ЗДОО изменился в своем демократическом курсе именно для этого, чтобы включить руководящие принципы, навязанные внешними агентами". Эти реформы, в которые вошел образовательный сектор, были направлены на ослабление государства и укрепление законов рынка.

Постановление ЗДОО 9.394/96 открыло новые направления для бразильского образования. Хотя в нем частично рассматривались претензии к исследователям и преподавателям, касающиеся необходимости повышения уровня подготовки бразильских учителей, в статье 62 данного документа определяется место и уровень подготовки учителей для работы в сфере базового образования.

Согласно документу, «подготовка учителей к действиям в области базового образования будет проходить на более высоком уровне, в полном объеме, с минимальной подготовкой для осуществления педагогической практики в сфере детского образования и первых пяти лет начального образования, предлагаемая на промежуточном уровне, в обычной форме (Поправка Закона № 13.415 от 2017 года) [4].

Четвертое положение было разработано после длительного периода дискуссий между образовательными учреждениями, учителями и учащимися, в результате чего было высказано мнение Национального совета по образованию (НСО) № 5 от 2005 года [5], в котором были установлены Национальные учебные руководящие принципы для педагогических курсов. (ЗДОО) № 3/2006 [7]. В соответствии со статьей 4 ЗДОО «Степень лицензирования в педагогике» предназначена для подготовки учителей к выполнению педагогических практик в дошкольном образовании и в начальных классах начальной школы и старших классов в рамках обычной формы профессионального образования в области услуг по поддержке учебных заведений и в других областях, где предоставляются педагогические знания [7]. Педагогическая деятельность также включает участие в организации и управлении системами и учреждениями образования, охватывающими:

а) планирование, выполнение, координацию, контроль и оценку задач в секторе образования; б) планирование, выполнение, координацию, мониторинг и оценку проектов и внешкольного образовательного опыта, производство и распространение научно-технических знаний в области образования, в школьном и внешкольном контекстах [7]. В таблице 1 представлены нормативные основы курса педагогики в Бразилии.

Таблица 1 - Правовые основы педагогического курса в Бразилии

Регулирование курса педагогики	Правовая основа курса
Первое Постановление	Указ-закон № 1190 от 4 апреля 1939 года. Организация Национального философского факультета. Создание курса педагогики.
Второе Постановление	Мнение № 251/62 Федерального совета по образованию (ФСО).
Третье Постановление	Мнение № 252/69 Федерального совета по образованию (ФСО); Решение ФСО № 2/69, которое устанавливает минимальные условия, которые необходимо соблюдать при организации курса по педагогике.
Четвертое Постановление	Мнение ФСО / СР № 5 от 13 декабря 2005 г. Руководящие принципы для педагогики; Решение ФСО / СР № 1 от 15 мая 2006 года, в котором устанавливаются Национальные руководящие принципы обучения для студентов в области педагогики (Лицензирование).

Источник: Подготовлено автором (2019).

Либаниу, анализируя статью «Национальные Руководящие Принципы Обучения НРПО», утверждает, что «по логико-концептуальным причинам курс педагогики может включать в себя учебный курс для учителей дошкольного образования и начальных классов начальной школы, но не сводиться к нему». Тем не менее, по мнению автора, нет теоретической поддержки: «ни эпистемологией, ни традиционной педагогической теорией не утверждается, что основой педагогического образования является преподавание. Самая ясная аргументация гласит, что область педагогики - это отражение образовательных практик, в их разнообразии, одна из которых учение, то есть преподавание».

Согласно НРПО, степень лицензирования по педагогике должна иметь минимальную рабочую нагрузку в 3200 часов, распределенную по учебной деятельности (2800 часов) в виде посещения занятий, семинаров, исследований и т. Контролируемая стажировка (300 часов) в качестве приоритета в дошкольном образовании и начальных годах начальной школы, среди прочего; Теоретико-практическая деятельность (100 часов) для углубления в определенных областях, представляющих интерес для студентов, будь то через мониторинг, расширение или научную инициацию. В его статье 5 определены дисциплины, которые педагог должен уметь преподавать: португальский язык, математику, естественные науки, историю, географию, искусство и физическое воспитание. Согласно документу, обучение должно проходить междисциплинарным и соответствующим образом на разных этапах развития человека [7]. Учебная структура курса «Педагогика», в соответствии со статьей 6 НРПО, состоит из трех основных частей:

Центр фундаментальных исследований - цель которого состоит в том, чтобы сформулировать, посредством точного изучения соответствующей литературы и образовательной реальности, а также путем размышлений и критических действий с учетом разнообразия бразильского мультикультурализма:

1) применение принципов, концепций и критериев из различных областей знаний, относящихся к области педагогики, которые способствуют развитию отдельных лиц, организаций и общества;

2) применение принципов демократического управления в школьных и внешкольных пространствах;

3) использование многомерных знаний о человеке в учебных ситуациях; среди других.

Центр углубления и диверсификации обучения - сосредоточен на областях профессиональной деятельности, приоритетных для институционального педагогического проекта и который, в ответ на социальные требования, предлагает возможности, среди которых:

1) исследования образовательных и управленческих процессов в различных институциональных инстанциях: школа, сообщество, бизнес и другие;

2) оценка, создание и использование текстов, дидактических материалов, процедур и процессов обучения, которые рассматривают социальное и культурное разнообразие бразильского общества;

3) изучение, анализ и оценка образовательных теорий с целью разработки последовательных и новаторских образовательных предложений.

Центр интегративных исследований - направлен на обеспечение обогащения учебных программ и включает в себя участие в: 1) семинарах и учебных программах, в проектах научного инициирования, мониторинга и расширения, непосредственно ориентированных преподавателями вуза; 2) практическая деятельность в целях распространения опыта в самых разных областях образовательной сферы, обеспечивающая углубление и диверсификацию обучения, опыта и использования педагогических ресурсов; 3) деятельность по общению и культурному выражению.

Исследования показывают, что наибольшие недостатки в педагогическом образовании в первые годы бразильского базового образования (Гатти и Нунес, Либаниу, среди других) контекстуально заключались в таких областях знаний как португальский язык, математика, наука, история, география, искусство и физкультура. Анализируя вопрос о принципах

учебных программ и основ для курсов педагогики, Либаниу подтверждает, что учебные планы представляют собой рассредоточенную и фрагментированную структуру, с большим обоснованным объемом содержания и небольшой теоретической плотностью. Формирование поливалентных учителей (педагогов) в Бразилии по данным Pimenta и др. «происходит преимущественно в частных учебных заведениях, и большинство из них колледжей и университетских центров, продолжительностью менее 4 лет (8 семестров)». По сообщению газеты O Estado de São Paulo, 5 сентября 2009 года количество курсов по педагогике в период с 2002 по 2007 год увеличилось на 85%, то есть за пять лет число предлагаемых курсов увеличилось с 1237. до 2295, однако, за последние 11 лет рост не превышал 4%. Согласно данным системы e-MEC (Министерство Образования Бразилии) - <http://emec.mec.gov.br>, количество курсов по педагогике, доступных в настоящее время в Бразилии, составляет 2304, из которых 2002 являются очными, а 302 - дистанционными (заочными). По сравнению с количеством курсов, доступных в 2019 году, некоторые из областей знаний, составляющих область педагогики и преподавания для начальных классов, можно заметить значительный прогресс области за последние 17 лет. Доступные такие курсы как: Математика (858 курсов), Португальский язык (625 курсов), История (695 курсов), География (537 курсов.) Согласно данным School Sense 2017 года, в Бразилии 2,2 миллиона учителей работают в сфере базового образования. Согласно документу с 2013 по 2017 год, количество учителей, работающих в сфере дошкольного образования, увеличилось на 16,4%. Сегодня в сфере дошкольного образования насчитывается 557,5 тыс. учителей, из них 49,1% работают в детских садах и 57,5% в дошкольных учреждениях. В настоящее время 96,6% учителей образования для детей - женщины.

*Список использованной литературы:*

1. ARANTES, A.P.P., GEBRAN, R.A. (2014). The course of Pedagogy and the process of formation of the pedagogue in Brazil: historical course and legal frameworks. *Holos*, Year 30, v. 6). Brazil
2. BRASIL. (1939). Decree Law No. 1190, of April 4th, 1939. Organizes the National Faculty of Philosophy. Presidency of the Republic.
3. BRASIL. (1961). Law of Directives and Bases of National Education No. 4.024 / 1961, of December 20th, 1961. Brasília: MEC.
4. BRASIL.(1996). Law of Directives and Bases of National Education No. 9.394 / 1996, of December 20th, 1996. Brasília: MEC.
5. BRASIL. (2005). Notion No. 5/2005. Approves the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course. National Council of Education, December 2005.
6. BRASIL. (1968). Law No. 5.540, of November 28th, 1968. Establishes norms for the organization and functioning of higher education and its articulation with the middle school, and makes other provisions. Brasília, November 28th, 1968; 147th of Independence and 80th of the Republic.
7. BRASIL (2006). Notion 3/2006. Institute National Curricular Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy, graduation. National Council of Education.

Научное издание

Научные редакторы:  
Наталья Анатольевна Степанова  
Галина Вячеславовна Ильина  
Ирина Александровна Кувшинова  
Наталья Ивановна Левшина  
Светлана Николаевна Юревич

Технический редактор  
Татьяна Николаевна Галимзянова

## **МИР ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ**

Сборник материалов  
XIII Международной научно-практической конференции

Издается полностью в авторской редакции

Подписано в печать 19.09.2019. Рег. № 63-19. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага тип. №1.  
Плоская печать. Усл.печ.л. 23,00. Тираж 100 экз. Заказ 279.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»  
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38  
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»