

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

*Факультет педагогики и психологии детства*

**АЛЬМАНАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ  
СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

Материалы Всероссийской научно-практической  
конференции «Детство в современном мире – 2020»

Выпуск 8

Пермь  
ПГГПУ  
2020

УДК 378.2  
ББК 4480.278  
А 57

**Альманах** научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых [Электронный ресурс]: матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Детство в современном мире – 2020». Вып. 8 / отв. за вып. Л.В. Коломийченко, О.Р. Ворошнина, О.Н. Тверская; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2020. – 338 с. – 2,5 Мб – 1 электрон. опт. диск (CD ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel (R) Celeron (R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь.

**ISBN 987-5-907287-50-1**

Представлены статьи студентов в соавторстве с научными руководителями, отражающие результаты различных этапов исследований, полученные в ходе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ бакалавров, магистрантов.

Альманах адресован студентам педагогических вузов и колледжей, обучающимся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование».

УДК 378.2  
ББК 4480.278

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ

*Коломийченко Людмила Владимировна;*

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ

*Ворошнина Ольга Руховна;*

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и коммуникативных технологий факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ

*Тверская Ольга Николаевна*

Издается по решению редакционно-издательского совета

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

Сборник включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),

договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Публикуется в авторской редакции

ISBN 987-5-907287-50-1

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.. 11

<b>Белошицкая И.В., Коломийченко Л.В.</b> Обоснование проблемы инновационного поиска путей совершенствования процесса патриотического воспитания детей дошкольного возраста .....	11
<b>Булдакова С.Н., Коломийченко Л.В.</b> Обоснование проблемы проектирования инновационной деятельности в области гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевых игр .....	14
<b>Ведерникова А.В., Прозументик О.В.</b> Изучение мотивационной готовности детей к обучению в школе.....	17
<b>Вшивкова Ю.А., Григорьева Ю.С.</b> Об актуальности проблемы проектирования инновационной деятельности ДОО по формированию представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста.....	20
<b>Гилева Д.А., Хабарова Л.П.</b> Формирование представлений о Республике Коми у детей дошкольного возраста посредством технологии лэпбук .....	24
<b>Граблюк М.В. Ильина И.Ю.</b> Развитие тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста посредством игры на детских музыкальных инструментах....	27
<b>Зиятдинова М.Г., Хохрякова Ю.М.</b> Использование образовательных ситуаций в процессе формирования деятельности экспериментирования у детей младшего дошкольного возраста.....	31
<b>Исламова И.А., Волкова Ю.Г.</b> Квест-игра как форма повышения компетентности родителей в вопросах ознакомления детей старшего дошкольного возраста с родным поселком.....	35
<b>Коротаева О.В., Наумова М.Ю.</b> Подготовка детей старшего дошкольного возраста к овладению графикой письма в условиях ДОО.....	37
<b>Лесникова Т.М., Ильина И.Ю.</b> Развитие интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста посредством слушания музыки.....	41
<b>Мелехина И.Н., Наумова М.Ю.</b> Использование книжной графики в процессе обучения сюжетному рисованию детей шестого года жизни.....	44
<b>Минина Н.А., Хохрякова Ю.М.</b> Формирование умения ориентироваться на плоскости посредством нетрадиционных техник рисования у детей 4–5 лет.....	47

<b>Незнайкина Ю.В., Хохрякова Ю.М.</b> Дидактическая игра как средство формирования представлений о составе числа у детей 5–6 лет.....	51
<b>Перминова А.А., Хохрякова Ю.М.</b> Подвижная игра как средство формирования счетной деятельности у детей среднего дошкольного возраста.....	55
<b>Петрова М.В., Коломийченко Л.В.</b> К постановке проблемы организации инновационной деятельности по развитию эмпатии детей старшего дошкольного возраста посредством игры-драматизации .....	59
<b>Расторгуева Е.В., Григорьева Ю.С.</b> Диагностика представлений детей старшего дошкольного возраста о своей семье .....	62
<b>Сидорова Н.А., Коломийченко Л.В.</b> К постановке проблемы организации инновационной деятельности по формированию межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр разных народов .....	65
<b>Спицына Н.А., Зорина Н.А.</b> Изучение уровня сформированности информационной компетенции родителей в области трудового воспитания детей среднего дошкольного возраста.....	68
<b>Сырчикова С.В., Зорина Н.А.</b> Диагностика уровня сформированности знаний детей старшего дошкольного возраста о профессии мультипликатора.....	71
<b>Филатова М.А., Коломийченко Л.В.</b> Прикладные аспекты формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр разных национальностей .....	75
<b>Чистякова А.В., Хохрякова Ю.М.</b> Проблема диагностики сформированности геометрического конструирования у детей старшего дошкольного возраста.....	79
<b>Шарафутдинова В.Р., Григорьева Ю.С.</b> Дидактическая игра как средство формирования представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшего дошкольного возраста .....	84
<b>Шестакова Н.А., Половодова Л.С.</b> Теоретическое обоснование проблемы проектирования инновационной деятельности в области развития образности речи детей старшего дошкольного возраста.....	87
<b>II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ .....</b>	<b>91</b>
<b>Агарина А.П., Черноброва Ю.И., Беляева О.Л.</b> Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	91
<b>Андриянова М.Д., Зеленина Н.Ю.</b> Экспериментальное изучение особенностей страхов у детей с расстройствами аутистического спектра.....	93

<b>Бизимова Т.К., Ворошнина О.Р.</b> Формирование психолого-педагогической компетентности воспитателей в вопросах взаимодействия с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения.....	96
<b>Бочкарева Е.А., Гаврилова Е.В.</b> Логоритмика как средство коррекции и развития фонетической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	98
<b>Васильева А.А., Аюпова Е.Е.</b> Использование коммуникационной системы обмена изображениями (PECS) для формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	102
<b>Ватылик Д.Н., Токаева Т.Э.</b> Занятие как форма обучения легко-конструированию детей 5-го года жизни с ЗПР.....	104
<b>Воробьева Л.Г., Зеленина Н.Ю.</b> Теоретические аспекты содержания деятельности дефектолога в службе ранней помощи по сопровождению семей, воспитывающих детей раннего возраста с РАС .....	105
<b>Ворошнина Д.А., Прозументик О.В.</b> Теоретические и прикладные аспекты развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами мультфильмов.....	109
<b>Гаршина А.А., Нагих А.Ю., Сиротина Т.В.</b> Качество и результативность предоставляемой помощи семьям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями, в сфере образования (на примере г. Барнаула).....	113
<b>Глухих А.В., Наумов А.А.</b> Теоретические и прикладные аспекты разработки технологии развития внутрисемейного общения матери и ребенка с ТМНР.....	115
<b>Гурачевская А.Е., Козырева О.А.</b> Сравнительное изучение сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с задержкой психического развития с общим недоразвитием речи.....	118
<b>Деревянных Л.В., Наумов А.А.</b> Обучение детей старшего дошкольного возраста с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при ДЦП навыкам самообслуживания .....	121
<b>Дубровина Я.Ю., Сиротина Т.В.</b> Передышка как инновационная социальная услуга для семей, воспитывающих детей с ТМНР, в Алтайском крае.....	126
<b>Дудина В.С., Ильина И.Ю.</b> Формы работы с семьей по развитию и коррекции коммуникативной сферы у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.....	128
<b>Дюкова Л.В., Прозументик О.В.</b> К постановке проблемы использования игры-драматизации в развитии и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	131

<b>Завьялова К.В., Ворошнина О.Р.</b> Теоретические и прикладные аспекты использования методов артпедагогики в развитии эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста .....	135
<b>Казанцева А.Д., Токаева Т.Э.</b> Занятие как форма обучения лего-конструированию детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	138
<b>Канзылова И.В., Ворошнина О.Р.</b> Формирование психолого-педагогической компетентности замещающих родителей в процессе социализации детей среднего дошкольного возраста с ЗПР в условиях ДОО.....	142
<b>Кирилова Д.М., Сиротина Т.В.</b> Доступность услуг для детей с инвалидностью (на примере реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями) .....	145
<b>Кобелева Е.Ю., Ворошнина О.Р.</b> Разработка программы коррекционной работы учителя-дефектолога.....	147
<b>Кроль Е.С., Ворошнина О.Р.</b> Изучение особенностей профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности, работающих с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	151
<b>Липина Т.А., Ворошнина О.Р.</b> Изучение особенностей развития межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	155
<b>Лопатина О.Н., Наумов А.А.</b> Сопровождение родителей в службе ранней помощи при ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов» .....	158
<b>Матвеева О.С., Беляева О.Л.</b> Особенности сформированности социально-коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития .....	161
<b>Меркушева К.А., Богданова Т.Г.</b> Разработка модели коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды по образовательной области «Речевое развитие» в группе слабослышащих дошкольников .....	163
<b>Некрасова А.В., Ильина И.Ю.</b> Изучение и коррекция социальной тревожности у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	168
<b>Новикова Н.Б., Лестова Н.Л.</b> Анкетирование родителей как один из методов изучения качества услуги ранней помощи ребенку с ОВЗ.....	170
<b>Павлова В.В., Ильина И.Ю.</b> Изучение особенностей развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР. ....	174
<b>Панкратьева А.Н., Зеленина Н.Ю.</b> Изучение сверхценных интересов у детей дошкольного возраста с РАС.....	176
<b>Попок П.В., Овчинникова А.А.</b> Изучение особенностей ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе плоскостного конструирования .....	179

<b>Прокофьева Л.В., Брюховских Л.А.</b> Формирование сенсомоторных механизмов письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами кинезиологических упражнений .....	183
<b>Ревенко Н.Н., Токаева Т.Э.</b> Мульттерапия как средство развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.....	185
<b>Санникова Г.В., Аюпова Е.Е.</b> Теоретические аспекты моделирования системы оказания ранней помощи детям и ее оценка .....	189
<b>Сентемова Е.Ю., Ворошнина О.Р.</b> Инклюзивная компетентность педагогов ДОУ как фактор успешности реализации инклюзивного процесса .....	197
<b>Стерляжникова А.С., Прозументик О.В.</b> Использование изотерапии в развитии и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	199
<b>Суслова А.Э., Гаврилова Е.В.</b> Театрализованная игра как средство коррекции и развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	204
<b>Швецова Н.Н., Наумов А.А.</b> Организация сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в ДОО .....	207
<b>Шувалова И.Л., Проглядова Г.А.</b> К вопросу о возможностях использования средств альтернативной коммуникации в формировании коммуникативных навыков дошкольников с нарушением интеллекта .....	210
<b>III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ.....</b>	<b>214</b>
<b>Андрианова В.В., Хабарова Л.П.</b> Формирования представлений о профессиях у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи в процессе использования интерактивной папки лэпбук.....	214
<b>Белова Е.Д., Тверская О.Н.</b> Использование методики глобального чтения в логопедической работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, имеющими в анамнезе нарушения интеллекта.....	218
<b>Иванищева А.С., Мамаева А.В.</b> Обзор методик диагностики и коррекции нарушений речевого дыхания при дизартрии.....	221
<b>Камынина А.В., Кряжевских Е.Г.</b> Исследование базисных предпосылок графомоторных навыков у детей с ОВЗ.....	223
<b>Коновалова А.А., Тверская О.Н.</b> Изучение особенностей сформированности лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	226

<b>Мартемьянова М.В., Гирилюк Т.Н.</b> Логопедический альбом по коррекции оптической дисграфии для младших школьников.....	228
<b>Матчимбаева Д.А., Герасимова О.И.</b> Дидактические игры и игровые упражнения, используемые при коррекции нарушений звукопроизношения для детей 5–6 лет со стертой формой дизартрии.....	232
<b>Мерзлякова Т.Е., Гирилюк Т.Н.</b> Развитие связной речи и мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с дизартрией средствами бумагопластики.....	235
<b>Попова О.В., Гирилюк Т.Н.</b> Методическое пособие для родителей «Развитие коммуникативной сферы у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра».....	239
<b>Ржанова Н.А., Герасимова О.И.</b> Нарушение сенсорной интеграции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	241
<b>Симакова В.А., Герасимова О.И.</b> Лего-технологии в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения.....	244
<b>Сычева Т.С., Коробкина Н.Ю., Лазукова С.С., Герасимова О.И.</b> Организация родительского киноклуба для семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	247
<b>Устинова Д.В., Герасимова О.И.</b> Применение дидактического пособия «Тактильный фартук» для сенсомоторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.....	251
<b>Чайникова Н.А., Лопатина О.П.</b> Формирование кинетических средств коммуникации у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	254
<b>Чемезова Е.О., Проглядова Г.А.</b> Проблема развития связной описательной речи у детей в старшем дошкольном возрасте с общим недоразвитием речи III уровня..	257
<b>Шутова И.Ю., Герасимова О.И.</b> Игры и упражнения с использованием пособия «Дары Фребеля» для логопедических занятий в группе компенсирующей направленности для детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с общим недоразвитием речи III уровня.....	259
<b>IV. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</b>	<b>263</b>
<b>Ахматова Е.А., Токаева Т.Э.</b> Изучение уровня развития произвольного внимания у детей с ЗПР 7–8 лет на уроках русского языка .....	263



<b>Бажина А.Г., Шабалина О.В.</b> Специфика развития словесно-логической памяти у младших школьников.....	267
<b>Башкирцева Ю.В., Скрипова Ю.Ю.</b> Диагностика нарушений речи первоклассников: от теории к практике .....	269
<b>Верзун Д.В., Герасимова О.И.</b> Особенности формирования фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с нарушениями письма и их коррекция .....	272
<b>Гришина Е.Ю., Шабалина О.В.</b> Структурные элементы воспитания личностных качеств детей в семье .....	276
<b>Дзюба А.С., Скрипова Ю.Ю.</b> О проблеме преемственности между начальной и основной школой: взгляды ученых и опыт учителей.....	277
<b>Желтышева Н.Ю., Токаева Т.Э.</b> Вальдорфская кукла как средство формирования элементарных навыков социально одобряемого поведения у детей младшего школьного возраста с ТМНР.....	280
<b>Коробкина М.А., Токаева Т.Э.</b> Теоретические и прикладные аспекты применения ИКТ-технологий в формировании представления об окружающем мире у детей с нарушением интеллекта в возрасте 8–9 лет.....	283
<b>Лаушкина Н.И., Скрипова Ю.Ю.</b> Групповая работа на обобщающих уроках литературного чтения как средство формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий .....	285
<b>Лямина Е.А., Шабалина О.В.</b> К вопросу о литературных предпочтениях младших школьников .....	289
<b>Маслакова Е.А., Захарова В.А.</b> «Домовенок» – помощь родителям для воспитания ребенка в труде .....	290
<b>Мелехина Т.Ю., Захарова В.А.</b> Понятие проектной деятельности в педагогике школы и дошкольной педагогике .....	293
<b>Осьмушина А.С., Скрипова Ю.Ю.</b> Работа с текстом как средство формирования у младших школьников универсального учебного действия «Смысловое чтение».....	297
<b>Перадзе М.Б., Захарова В.А.</b> Формирование у младших школьников действия планирования во внеурочной деятельности .....	300
<b>Перина К.М., Токаева Т.Э.</b> Особенности развития и коррекции произвольного внимания детей 7–9 лет с нарушением интеллекта на уроках математики в начальной школе.....	304
<b>Петрова Е.С., Скрипова Ю.Ю.</b> Игра как средство нравственного воспитания младших школьников .....	307

<b>Симанова Н.В., Шабалина О.В.</b> Обогащение словаря младших школьников именами прилагательными .....	310
<b>Старкова Т.А., Токаева Т.Э.</b> Изучение особенностей сформированности навыков трудовой деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития .....	314
<b>Таборова Н.С., Шабалина О.В.</b> Тематический контроль при изучении лексических тем в начальной школе.....	317
<b>Углева И.О., Шабалина О.В.</b> Особенности работы с пейзажной лирикой в начальной школе.....	319
<b>Шкляева В.А., Шабалина О.В.</b> Алгоритмы как средство обучения младших школьников .....	321
<b>Янкина О.П., Лестова Н.Л.</b> Специфика работы учителя-дефектолога с детьми с ТМНР в условиях реализации инновационной модели инклюзивного образования «Ресурсный класс» .....	323
<b>Сведения об авторах</b> .....	327

# **I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Белошицкая И.В.,*

*Коломийченко Л.В.*

## **ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО ПОИСКА ПУТЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Исторический опыт развития и становления нашего Отечества указывает на то, что важнейшим средством формирования гражданского общества, укрепления единства и целостности России является патриотическое воспитание граждан. Задачи патриотического воспитания находят отражение в нормативных документах Правительства и Министерства образования и науки Российской Федерации. Патриотическое воспитание подрастающего поколения волновало умы многих ученых. Оно проходило центральной линией в трудах М.В. Ломоносова, В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского. Большой вклад в научное обоснование данной проблемы внесли Б.Т. Лихачев, Р.И. Жуковская, Н.В. Виноградова, Е.И. Радина. С точки зрения Л.Е. Никоновой, патриотическое воспитание является процессом наследия отечественной культуры, формирования отношения к своей стране, государству, где живет человек [5]. Результатом патриотического воспитания исследователями рассматривается чувство патриотизма, которое В.А. Сластенин определяет как любовь к своему Отечеству, преданность, готовность служить своей Родине [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также подчеркивается необходимость работы по патриотическому воспитанию дошкольников. Задачи воспитания детей в данном направлении решаются интегрировано в ходе освоения пяти образовательных областей и направлены на формирование представлений детей о «моральных и нравственных ценностях», «первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках», «приобщение к художественной литературе», «формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности», что является фундаментом для последующего формирования патриотизма.

Теоретические основы и прикладные аспекты приобщения детей дошкольного возраста к культурным и историческим ценностям своего народа широко представлены в научных публикациях и практике отечественного дошкольного образования. Но, несмотря на множество концепций, технологий, парциальных программ, которые ориентированы на решение задач патриотической направленности, проблема патриотического воспитания дошкольников остается одной из сложнейших в педагогике. Сложность ее связана, прежде всего, с выбором содержания для детей дошкольного возраста, с подбором форм, методов и средств,

способствующих достижению поставленных целей и задач. Проведенное анкетирование педагогов на предмет определения осведомленности в вопросах патриотического воспитания позволяет сделать вывод, что у большинства из них отсутствует четкая логика выстраивания педагогического процесса в данном направлении, возникают трудности с выбором наиболее эффективных путей, способствующий решению задач патриотического воспитания. Это приводит к необходимости поиска новых подходов к организации процесса формирования основ патриотизма у детей дошкольного возраста.

Современные исследователи (Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова, Н.А. Зорина, Л.С. Половодова и др.) рассматривают патриотическое воспитание дошкольников как «целенаправленное, содержательно-наполненное, технологически-выстроенное, результативно-диагностируемое взаимодействие педагога с детьми, способствующее формированию знаний о семье, родине, истории страны, направленное на формирование интереса к культурному наследию народа, на умение отражать полученные знания в разных видах деятельности [4].

В дошкольном возрасте мы можем начать формировать у ребенка любовь к малой родине, природе и истории родного края, уважение к традициям и обычаям своего народа, к его свершениям, героическому прошлому, тем самым закладывая основу формирования личности с новым образом мышления и типом поведения. Дошкольный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего того, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм. Знакомство детей с малой родиной формирует у них такие черты характера, которые помогут им в обретении патриотических качеств и чувства сопричастности к истории родного края, к истории нашей страны.

Особо важную роль в формировании патриотизма играет семья. Именно там закладывается первый духовный опыт ребенка, который в дальнейшем станет ориентиром для поступков человека, его мировоззрения, его отношения к окружающему миру, к родине. В свое время английский философ Ф. Бэкон точно сформулировал эту особенность: «Любовь к Родине начинается с семьи» [1]. Воспитание патриотизма у детей дошкольного возраста возможно в тесном контакте с семьей. Вместе с тем следует отметить определенные трудности, которые испытывает современная семья в реализации собственной воспитательной функции: ее приоритеты смещаются в сторону достижения материальных благ и особого положения в социуме; во взаимоотношениях утрачиваются прежние традиции; углубляется кризис в духовной сфере семьи, который выражается в ослаблении внимания к духовным ценностям.

Необходимость подключения семьи к процессу ознакомления дошкольников с социальным окружением объясняется особыми педагогическими возможностями, которыми обладает семья и которые не может заменить дошкольное учреждение [3]. Признание приоритета семейного воспитания требует таких форм взаимодействия семьи и детского сада, которые способствуют созданию необходимых условий для развития доверительных, ответственных отношений с семьями воспитанников,

обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей.

Анализ существующей практики патриотического воспитания дошкольников позволяет констатировать недостаточную эффективность традиционных методов, форм и средств организации данного процесса при нивелировании воспитательного потенциала семьи, что приводит к необходимости поиска инновационных форм и разработке принципиально новых подходов к созданию качественно иных основ педагогической деятельности, направленной на патриотическое воспитание детей и повышение уровня патриотизма у их родителей.

Одним из инновационных средств решения задач по данному направлению в нашем исследовании рассматривается организация проектной деятельности детей и родителей. По мнению ряда авторов (Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, Н.Е. Вераксы), использование этого средства позволяет создать естественную ситуацию общения и практического взаимодействия детей и взрослых, задействовать различные виды детской деятельности, способствует развитию познавательной активности, творческих способностей, мышления, воображения, фантазии, коммуникативных навыков, стимулирует развитие самостоятельности и ответственности [2, 6, 7].

Метод проектов в системе дошкольного образования является способом организации педагогического процесса, который основан на взаимодействии педагогов, воспитанников и родителей, их взаимодействия с окружающей средой. Это поэтапная практическая деятельность для достижения поставленной цели и получения реального, творческого продукта, который можно будет использовать в дальнейшей деятельности, и наглядной презентации полученных результатов. Проектная деятельность играет большую роль в формировании субъектной позиции ребенка: раскрывает его индивидуальность, повышает инициативность, реализует детские интересы и потребности. В ней происходит развитие творческих способностей и коммуникативных навыков, повышение самостоятельной активности, а также способность ребенка оценивать результативность своих действий, что позволит дошкольнику успешно адаптироваться к школе. Все обозначенные качества способствуют решению задач патриотического воспитания на этапе завершения дошкольного образования и способствуют личностному развитию ребенка.

В современной системе дошкольного образования на первый план выходит обновление не только его содержания, но и изменение подходов к организационным формам образовательного процесса, поиск инновационных методов и технологий обучения, воспитания и развития дошкольников. В контексте проводимого нами исследования актуальным считаем разработку проекта инновационной деятельности, направленного на создание условий, способствующих решению задач патриотического воспитания маленького гражданина и его родителей. Инновационная направленность проекта состоит в создании условий для эффективного взаимодействия детского сада и семьи через детско-родительское проектирование. Реализация проекта инновационной деятельности позволит провести систематическую целенаправленную работу с детьми, педагогами и родителями, результатом которой будет являться повышение уровня эффективности деятельности образовательной организации в области патриотического воспитания детей старшего

дошкольного возраста. Эти позиции послужат повышению уровня конкурентоспособности Учреждения, расширению содержания образовательного процесса и разнообразию инновационных технологий.

### **Список литературы**

1. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – 575 с.
2. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 59 с.
3. Коломийченко Л.В. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей по социальному развитию детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. – Пермь: ПГГПУ, 2005.
4. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учеб. / Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова и др.; ПГГПУ. – Пермь, 2013.
5. Никонова Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.
6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
8. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997.

*Булдакова С.Н.,*

*Коломийченко Л.В.*

## **ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР**

Успешное решение задач системы образования во многом определяется интенсивным обновлением его содержания, что подтверждается «Законом об образовании в Российской Федерации» и осуществляется в рамках инновационного поиска. По отношению к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, задачи, содержание, методы и формы обучения и воспитания, а также организацию совместной деятельности педагога и учащихся. Законодательством установлено, что инновационная деятельность в образовании осуществляется в двух основных формах: через реализацию инновационных педагогических проектов и осуществление инновационных программ. Под инновационной деятельностью понимается единая цепь последовательных действий: от исследований и разработок новой технической идеи и до ее практического внедрения. Такая деятельность, по мнению А.И. Пригожина и других авторов, состоит из ряда последовательных этапов, в конечном итоге, приводящая к достижению обозначенной цели [4].

Педагогическое проектирование ориентировано на создание педагогического процесса, соответствующего поставленным целям и задачам обучения и воспитания, а также на профессиональное саморазвитие педагога, способного реализовать спроектированную систему обучения [5]. Исследуя проблемы педагогического проектирования, А.А. Кравчук отмечает, что данный процесс представляет собой серию взаимосвязанных этапов, соблюдение которых гарантирует наличие оптимальных результатов реализации проекта [2].

Грамотная разработка и реализация проектов инновационной деятельности является одним из гарантов успешного решения задач образовательной организации. В соответствии с темой проводимого нами исследования обратимся к краткому описанию перспектив разработки проекта в данном направлении личностного развития дошкольников. В процессе анализа проблем освоения людьми ценностей гендерной культуры было выявлено, что в современном обществе преобладает континуальная модель гендерного поведения, при которой явно обнаруживается тенденция «феминизации» мужчин и «маскулинизации» женщин. Поскольку процесс гендерного воспитания детей дошкольного возраста осуществляется на основе ценностей гендерной культуры, транслируемых взрослыми, обозначенное обстоятельство может служить существенным препятствием полноценной полоролевой социализации дошкольников. Вместе с тем гендерное развитие личности ребенка, формирование у него представлений о себе как о носителе определенного пола, осознание им собственной гендерной идентичности и овладение моделями гендерного поведения на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей общества является одним из приоритетных направлений в дошкольном образовании [1].

Эффективным средством гендерного воспитания детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Исследованию воспитательного потенциала сюжетно-ролевых игр в гендерном развитии детей были посвящены работы А.Р. Аблитаровой, Д.В. Колесова, И.С. Кона, Т.С. Комаровой, С.Л. Новоселовой. Исследователи утверждают, что сюжетно-ролевые игры довольно эффективное воспитательное средство: дети, выполняя в игре роли, идентифицируют себя с мужскими и женскими образами, подражают модели их поведения. Важное значение игры в гендерном развитии дошкольников обусловлено возможностью «практиковать» в игре, пусть в воображаемом плане, поведение модели, соответствующей роли [3].

Анализ программы развития МАДОУ «Гамовский детский сад «Мозаика», а также планов учебно-воспитательной работы педагогов показал, что образовательный процесс ДОУ по формированию гендерных качеств осуществляется стихийно и нецеленаправленно, так как педагогами не определены задачи гендерного воспитания и не выстроена системная работа по их реализации.

С целью подтверждения актуальности проблемы нами был произведен социологический опрос педагогов детского сада «Мозаика» по двум анкетам: «Обоснования проблемы организации инновационной деятельности в ДОО», «Изучение проблемы использования игровой деятельности в гендерном воспитании детей дошкольного возраста». Результаты анкетирования позволяют

констатировать: 57 % педагогов сталкиваются с трудностями в реализации инновационной деятельности; 49 % педагогов не считают необходимым проведение инновационной деятельности по направлениям личностного развития детей; 42 % осознают необходимость гендерного воспитания детей дошкольного возраста, знают программы и условия, отражающие задачи гендерного воспитания, но не используют сюжетно-ролевую игру как средство гендерного воспитания. С помощью опроса мы выявили необходимость организации инновационной деятельности в области гендерного воспитания, так как около 59 % педагогов имеют сложности в решении задач по ее проектированию и организации.

Таким образом, необходимость качественных преобразований в системе организации инновационной деятельности в МАДОУ «Гамовский детский сад «Мозаика» стали основой разработки инновационного проекта по организации гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры.

Анализ научных работ в области сущностных характеристик инновационной деятельности и педагогического проектирования, современных тенденций совершенствования гендерного воспитания и воспитательного потенциала сюжетно-ролевой игры в этом процессе позволил сделать ряд существенных выводов, учет которых будет являться обязательным условием грамотной разработки и успешной реализации проекта инновационной деятельности.

При рассмотрении сущности и классификации педагогических инноваций мы пришли к выводу о том, что особенностями инновационной деятельности является ее целенаправленность, планируемость и системность. В этой связи, в рамках создания и внедрения любой педагогической инновации обязательным является создание ее проекта. Педагогическое проектирование инновационной деятельности представляет собой серию взаимосвязанных этапов, соблюдение которых гарантирует наличие оптимальных результатов его реализации. Гендерное воспитание детей дошкольного возраста является одним из приоритетных направлений личностного развития современных детей и требует поиска инновационных программ и технологий для более эффективного решения задач полоролевой социализации дошкольников. В настоящее время одной из задач педагогов и специалистов ДОО становится отбор и рациональное использование инновационных методов и средств воспитания гендерных качеств личности. Одним из таких средств, предположительно, может являться сюжетно-ролевая игра: дети, выполняя в игре роли, идентифицируют себя с мужскими и женскими образами, подражают модели их поведения. Существенное значение игры в гендерном воспитании дошкольников обусловлено развитием партнерских отношений между детьми разного пола, воспитанием их в духе толерантности.

Таким образом, данные выводы стали основанием для проектирования инновационной деятельности по использованию сюжетно-ролевых игр в гендерном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Гипотетически мы предполагаем, что инновационный проект по использованию сюжетно-ролевой игры позволит провести систематическую целенаправленную работу по гендерному воспитанию



детей старшего дошкольного возраста, который непременно даст положительные результаты.

### **Список литературы**

1. Коломийченко Л.В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 54–89.
2. Кравчук А.А. Педагогическое проектирование. – Уссурийск; КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж», 2015. – 218 с.
3. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В., Парамонова Л.А. Всестороннее воспитание детей в игре // Игра дошкольника. – М., 1989. – 286 с.
4. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Политиздат, 1989. – 86 с.
5. Прикот О.Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы // Методист. – 2002. – № 2.

*Ведерникова А.В.,*

*Прозументик О.В.*

## **ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

Дошкольное детство – это время первоначального становления личности. Задача дошкольного образования состоит прежде всего в предоставлении каждому ребенку условий для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей [1]. Мотивационная готовность как важная составляющая готовности к школе требует специального внимания воспитывающих взрослых. Необходимость такой работы диктуется не только требованиями ФГОС ДО разрабатываемыми на его основе образовательными программами дошкольного образования, но и актуальными потребностями детей седьмого года жизни такими как, потребность обучения, потребность общения со взрослыми.

Готовность к школьному обучению – это достигнутый ребенком уровень развития интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых, социально-личностных, физических качеств, обеспечивающих успешную адаптацию ребенка к условиям школьного обучения, качественное освоение им учебного материала, становление его как субъекта учебной деятельности.

Одним из важных компонентов готовности ребенка к школе является мотивационная готовность обобщенно проявляемая положительное отношение к школьному учению как к серьезной, но необходимой деятельности [4].

Исследуя вопрос готовности детей к обучению в школе, ряд специалистов (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.) отмечали отставание развития мотивационной сферы от интеллектуальной. В связи с этим высокий уровень развития мотивационной готовности можно принять за критерий психологической (общей) готовности к обучению в школе. Психологическая готовность к обучению в школе представляет систему основных элементов готовности: волевая, умственная, социальная, мотивационная готовности. По мнению ряда, ученых (Б.Г. Ананьев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович и др.), достаточный уровень

сформированности мотивационной готовности является одним из важнейших компонентов готовности к школе: отсутствие мотивационной готовности вызывает трудности в освоении школьной программы и не позволяет ребенку успешно обучаться в школе [2].

Мотивационная готовность к школе предполагает наличие у ребенка мотивации к обучению. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе и др. Ребенок, готовый к школе, хочет в ней учиться и потому, что он стремится занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией». Исследователь отмечала, что внутренняя позиция дошкольника может выступать как критерий готовности к школьному обучению [3]. Таким образом, «внутренняя позиция школьника» является частью мотивационной готовности ребенка к обучению в школе.

Важным аспектом рассматриваемой проблемы является задача оценки уровня сформированности мотивационной готовности детей к обучению в школе. Мотивационная готовность к обучению в школе проявляется в отношении ребенка к школе, желании идти в школу и адекватных представлений о школе. Для диагностики мотивационной готовности разработано множество различных методик. Следует отметить, что, изучая отдельные стороны мотивационной готовности детей к обучению в школе, такие как представления о школе, отношение к школе, желание учиться в школе, сформированности позиции школьника, исследователи создавали и соответствующие методики, т.е. они носили односторонний характер, например, методика Венгера А.Л., Бугрименко Е.А. «Отношение ребенка к школе», «Мотивационная готовность ребенка к школе» Гуткиной Н.И. и др. Комплексной же методики для оценки мотивационной готовности детей к обучению в школе не создано [5].

На основе теоретического анализа литературы по данной проблеме нами было определено противоречие между необходимостью изучения мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе и недостаточной разработанностью диагностического инструментария, а также методических аспектов ее формирования.

Для оценки сформированности мотивационной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста был осуществлен отбор диагностических методик основанием для их выбора послужило то что каждая методика направлена на изучение разных аспектов мотивационной готовности таких как, представления о школе, отношения к школе и учению, сформированности позиции школьника.

Диагностика проводилась на базе МАДОУ «Детский сад «Театр на Звезде»» г. Перми в феврале 2020 г. В ней приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Для определения уровня сформированности мотивационной готовности был использован модифицированный вариант «Беседа о школе» Р.С Немов (источник: учебное пособие: психодиагностика), данная методика помогает изучить

представления ребенка о школе, выявить имеет ли ребенок содержательные и адекватные представления о школе. Методика «Исследования мотивации учения» С.Р. Гинзбурга для определения мотивов учения старших дошкольников, сформирована ли мотивационная готовность к школе. А также рисуночная методика «Я иду в школу» разработка авторского коллектива кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, для выявления эмоционального отношения ребенка к школе, и определения уровня школьной тревожности.

Нами были определены такие показатели как представления детей о школе, желании учиться в школе и отношение к школе, определение мотивов учения. В качестве оценочных критериев для показателя «представления о школе» мы выбрали полноту, осознанность, аргументированность. Для показателя «желание учиться в школе и отношение к школе» критериями оценивания являются цветовая гамма, характер, сюжет. Для показателя «определение мотивов учения» критериями выступают характер мотивов, адекватность, аргументированность. Соотношение критериев и показателей позволяет наполнить содержанием уровни мотивационной готовности у детей 6–7 лет.

Высокий уровень – у ребенка присутствует желание учиться, занять новую социальную «позицию школьника», адекватные и содержательно наполненные представления о школе, о будущей учебной деятельности. Ребенок имеет познавательную активность. Ребенок проявляет интерес к школе и учебной деятельности, обладает внутренними мотивами. Средний уровень – желание ребенка учиться в школе и стать школьниками основано на разноаспектных и поверхностных представлениях о школе и учении; концентрируются на отдельных частных и конкретных впечатлениях и в беседе он дает неопределенные ответы типа: «Там весело», «Там интересно» и др. Ребенок проявляет интерес к школе и учебной деятельности, проявляет предпочтения к внешним мотивам. Низкий уровень – желание ребенка учиться в школе и стать школьниками основано на разноаспектных и поверхностных представлениях о школе и учении; концентрируются на отдельных частных и конкретных впечатлениях и в беседе он дает неопределенные ответы типа: «Там весело», «Там интересно» и др. Ребенок не хочет идти в школу и не проявляет интерес к учебной деятельности; мотив учебной деятельности отсутствует.

На основе диагностических данных можно сделать выводы, о том, что у большинства детей представления о школе являются не полными, большинство детей аргументируют свои ответы при помощи взрослого. При изучении мотивационной готовности к школе, многие дети имеют положительное отношение к школе, но ориентированы дети лишь на внешнюю сторону школьной реальности. Многие дети стремятся пойти в школу, но при этом хотят перенести дошкольный образ жизни на новую позицию. Также есть дети, уровень сформированности внутренней позиции школьника у которых является низким у них преобладает игровой мотив. Внутренняя позиция школьника недостаточно хорошо сформирована.

При изучении мотивационной готовности к обучению в школе, было установлено что 50 % детей находятся на среднем уровне, 32 % – на низком

и только 18 % – на высоком. Следовательно, можно заключить, что преобладает средний уровень мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов показал, что у детей, участвующих в констатирующем эксперименте, преобладает низкий и средний уровни сформированности мотивационной готовности к школе, что требует уделить больше внимания процессу ее формирования.

С учетом выявленного уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста был составлен план работы по использованию сюжетно-ролевой игры в процессе формирования мотивационной готовности детей к обучению в школе, в котором отражена логика педагогического руководства творческой игрой. В план включены разнообразные педагогические средства и методы, позволяющие наполнить содержанием сюжетно-ролевые игры на школьную тематику: рассказы и стихотворения о школе; дидактические игры на школьную тематику; мультфильмы и иллюстрации, отображающие школьную жизнь; игры-этюды, позволяющие представить и изобразить первоклассников в конкретных школьных ситуациях и другие.

Перспективой дальнейшей работы является апробация разработанного плана по формированию мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе и выявление степени его эффективности.

#### ***Список литературы***

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы / под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. – М., 1967. – 231 с.
2. Бабаева Т.И. Готовность ребенка к школе как педагогическая проблема // Педагогика детства: Петербургская научная школа / ред. М.В. Крулехт, Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова, А.Г. Гогоберидзе. – СПб., 2014. – С. 7–10.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., 2014. – 612 с.
4. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2014. – 32 с.
5. Сачкова Л.Е., Кулагина И.Ю. Мотивационная готовность к школе в старшем дошкольном возрасте // Воспитание и обучение детей младшего возраста: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2016. – С. 889–891.

*Вшивкова Ю.А.,  
Григорьева Ю.С.*

### **ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Признание необходимости осуществления инновационной деятельности в сфере образования по различным направлениям воспитания зафиксировано в законе «Об образовании Российской Федерации» в главе 2 статье 20.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования интенсифицировали инновационную деятельность дошкольных

образовательных организаций, направленную на обеспечение равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования.

Сегодня, в сфере дошкольного образования внедряются педагогические инновации различного масштаба, направленности и значимости, вводятся новшества в организацию и содержание, методiku и технологию воспитания и обучения. Зачастую такие инновации педагоги реализуют стихийно, неосознанно, бессистемно.

К вопросу о раскрытии семейных ценностных ориентаций мы подходим через изучение таких понятий, как ценности, ценностные ориентации. В философском энциклопедическом словаре под ценностями понимаются «специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы)». Данные проявления можно рассматривать как категории, которые отражают формы сознания, описывают разные объекты и явления, а также дают им оценку.

Представления о семейных ценностях – культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия.

Значимость проблемы формирования семейных ценностей в ДОУ признается авторами общеобразовательных программ по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста, но содержание и задачи этого направления воспитания отражаются в них лишь частично.

В комплексной программе «Детство» задачи или раздел, направленный на формирование семейных ценностей детей дошкольного возраста не выделяется. В программах «Развитие» и «От рождения до школы» под ред. М.И. Васильевой присутствуют задачи, направленные на формирование семейных ценностей. В парциальных же программах «Дорогой добра» автора Л.В. Коломийченко и «Я – человек» С.А. Козловой данное содержание представлено в самостоятельных блоках. А программа «Семьеведение для малышей» Л.В. Коломийченко и О.А. Вороновой полностью посвящена формированию семейных ценностей у детей дошкольного возраста. Таким образом, можно утверждать, что парциальные программы наиболее полно отражают содержание и задачи приобщения к семейным ценностям детей дошкольного возраста.

Педагогическая инновация рассматривается как процесс создания и освоения новшества: нового средства, метода, приема, технологии. Одним из этапов инновационной деятельности, эффективным и актуальным методом ее организации является педагогическое проектирование [1].

Л.В. Коломийченко подчеркивает, что проектирование позволяет учитывать и реализовывать основные принципы, регламентированные федеральным государственным образовательным стандартом. В данном случае проектирование можно рассматривать как систему реализуемых действий, как характеристику условий и средств достижения поставленных целей [3].

Осуществление педагогического проектирования в дошкольных организациях способствует согласованию усилий всех субъектов образования для достижения общих целей. При реализации проекта инновационного процесса в ДОУ, особенно важна профессиональная компетентность, в основе которой лежит личностное

и профессиональное развитие педагогов и других специалистов ДОО, занимающихся управленческой деятельностью [2].

Сегодня, практически каждое дошкольное образовательное учреждение внедряет педагогические инновации в образовательный процесс. Такая необходимость подтверждается требованиями современных законодательных и нормативных документов в области образования.

Многие детские сады Пермского края имеют разные статусы инновационных образовательных организаций: опытная педагогическая площадка, центр инновационного опыта, опорное образовательное учреждение, экспериментальная педагогическая площадка, творческая педагогическая лаборатория, в последние годы появляются центры инновационного опыта (ЦИО).

Деятельность ЦИО направлена на развитие инновационного потенциала дошкольных образовательных организаций, повышения квалификации работников образования Пермского края, создание научно-методической поддержки профессиональной деятельности педагогических работников, инновационное обновление содержания образования, поиск эффективных образовательных технологий управления образованием.

Анализ исследований педагогических инноваций в области социально-коммуникативного развития показал, что проблема формирования представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста была изучена недостаточно. Данная проблема остается актуальной, продолжает вызывать живой интерес педагогов. Многие детские сады Пермского края и России реализуют программу «Дорогою добра» и «Мир открытий», дидактического сопровождения, к которым разработано недостаточно, и педагоги вынуждены сами создавать необходимые для работы с детьми материалы.

Старший дошкольник в силу возраста уже способен дать некую оценку себе и другим людям, характеру отношений внутри семьи, воспринимать и анализировать отношение к себе со стороны окружающих, в то время как взрослые члены семьи часто не замечают, что не реализуют семейные ценности в ситуациях взаимодействия с ребенком. Именно поэтому необходимо целенаправленно организовывать формирование семейных ценностей детей старшего дошкольного возраста.

Зачастую в дошкольных образовательных учреждениях проекты инновационной деятельности создаются неосознанно и бессистемно, не всегда в полной мере отражают специфику и все необходимые этапы организации инновационной деятельности.

Проведенный сравнительный, феноменологический и проблемный анализ научно-исследовательской и программно-методической литературы позволил сделать следующие выводы.

Несмотря на важность проблемы формирования представлений о семейных ценностях в последние десятилетия, она не находит должного отражения в практике дошкольных учреждений. Анкетирование педагогов показало, что они недостаточно ориентируются в теоретических и технологических аспектах данной проблемы. Это актуализирует необходимость вовлечения дошкольных образовательных организаций в инновационную деятельность с целью совершенствования процесса формирования представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста. Успешность инновационной деятельности по изменению содержания

и методов организации образовательного процесса предопределяется качеством ее проектирования.

Для разработки инновационного проекта педагогу необходимо знать сущность, виды, этапы педагогического проектирования. Л.В. Коломийченко рассматривает его, как самостоятельную полифункциональную педагогическую деятельность, предопределяющую создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения [4].

Инновационный процесс начинается с выявления необходимости разрешить актуальную проблему в обучении, воспитании, управлении, в переподготовке кадров.

В процессе формирования представлений о семейных ценностях у детей дошкольного возраста используются различные средства: рассматривание иллюстраций, чтение художественной литературы, дидактические игры, этические беседы, сюжетно-ролевые игры и др. Мы предполагаем, что дошкольный возраст является сенситивным для использования детского проектирования как средства формирования представлений о семейных ценностях у детей. Проектная деятельность поддерживает детскую познавательную инициативу в условиях детского сада и семьи и позволяет эту инициативу оформить в виде социально-значимого продукта.

Использование детского проектирования в дошкольном образовании, позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности. Кроме того, делает образовательную систему ДОО открытой для активного участия родителей.

В ходе анализа педагогических инноваций в области социально-коммуникативного развития детей, мы выявили, что в настоящее время проведено множество исследований в области педагогического проектирования, реализуются различные инновационные проекты в дошкольном образовании. Однако у педагогов дошкольных учреждений существуют трудности, связанные с разработкой и использованием детского проектирования по данному направлению, что еще раз подтверждает необходимость создания и последующего внедрения инновационного проекта по формированию представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста посредством использования детского проектирования.

### **Список литературы**

1. Бекетова О.А. Инновация в образовании: понятие и сущность [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. – СПб., 2014. – С. 1–2. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5986/>

2. Бондаревская Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности // Человек и образование. – 2006. – № 3. – С. 94–96.

3. Коломийченко Л.В. Организация инновационной деятельности в учреждениях образования // Пермский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 19–23.

4. Коломийченко Л.В. Сущность и генезис педагогических инноваций по проблеме социального развития детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 3. – С. 21–35.

*Гилева Д.А.,  
Хабарова Л.П.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕСПУБЛИКЕ КОМИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ЛЭПБУК**

Проблема включения регионального компонента в содержание образования детей привлекает внимание современных ученых в области теории дошкольной педагогики, практиков дошкольного образования. Каждый регион России обладает особыми природно-климатическими условиями, самобытной культурой, уникальными достопримечательностями, поэтому необходимо проводить работу, позволяющую привить детям любовь к малой Родине, своему краю, а на этой основе – любовь к Отечеству, России [1, с. 5–6].

В реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) одной из важнейших задач психолого-педагогической работы по познавательному развитию (пункт 2.6) является задача, направленная на формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках [4].

В условиях регионализации образования всех уровней в субъектах Российской Федерации отчетливо наблюдается тенденция к обновлению деятельности образовательных организаций. Так, в региональной программе «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы» отмечается, что ФГОС ДО предъявляет требования к части основной общеобразовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, которая «должна учитывать образовательные потребности и интересы воспитанников, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на специфику национальных, социокультурных, экономических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс» [2].

В Республике Коми в детских садах активно реализуются комплексные программы дошкольного образования: «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы и др.), «Детство» (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.), «Радуга» (под ред. Т.Н. Дороновой и др.) и т.д., в которых задачи краеведческого содержания заложены в разные образовательные области. Большинство детских садов Республики Коми вариативную часть программы реализуют через парциальную программу «Детям о Республике Коми» (авторы З.В. Остапова, М.В. Рудецкая, И.Н. Набиуллина), содержание которой позволяет реализовать задачи по формированию первичных представлений о геральдике, географии, истории, культуре, традициях, фольклоре, языке и искусстве, включая их во все образовательные области развития ребенка от 3 до 7 лет. А также каждая



дошкольная образовательная организация разрабатывает авторские программы этнокультурной направленности.

Вместе с тем приобщение детей дошкольного возраста к изучению родного края сложный и трудоемкий педагогический процесс. Педагоги должны проводить подбор краеведческого содержания доступного для восприятия дошкольников, создавать необходимые педагогические условия для приобщения к культурно-историческим ценностям региона, а также разрабатывать разные формы и средства взаимодействия с воспитанниками.

Большим педагогическим потенциалом обладает дидактическое средство – лэпбук (в дословном переводе с английского (*lap* – колени, *book* – книга) значит «наколенная книга»). А.Д. Нурисламова, Н.С. Давыдова, Ю.С. Тазова лэпбук определяют, как «самодельную бумажную книжечку с кармашками, дверками, окошками, подвижными деталями по какой-то определенной теме, которые ребенок может доставать, переключать, складывать по своему усмотрению».

Согласно данным авторам, лэпбук отвечает всем требованиям ФГОС ДО к предметно-развивающей среде и обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, охватывает все образовательные области и является превосходным средством для ознакомления, повторения и обобщения информации по определенной теме [3, с. 89].

В сети Интернет (портале «О ДЕТСТВЕ», Маам.ru, Инфоурок, nsportal.ru и др.) размещены многочисленные примеры готовых интерактивных папок-лэпбуков, посвященных ознакомлению и систематизации знаний и представлений у детей дошкольного возраста о Республике Коми. Приведем примеры.

1. Интегрированные лэпбуки: «Люби и знай наш Коми край!» (авторы Е.В. Белова, Е.Б. Матвеева, МБДОУ «Детский сад № 42» г. Воркута), «Моя Республика Коми» (автор Т.М. Стоян, МАДОУ «Детский сад № 45 общеразвивающего вида» г. Сыктывкара) и др.

2. Тематические (блочные) лэпбуки: «Коми-Пермяцкая одежда» (автор С.В. Копытова), «Коми народная тряпичная кукла», «Коми народные инструменты» (автор Т.Ю. Суворова, МАДОУ «Детский сад № 13 общеразвивающего вида» г. Сыктывкара), «Знакомство с посудой коми народа. Тыра пестер» (автор Г. Золотарева, МАДОУ «Детский сад № 1» с. Усть-Кулом), «Народное искусство коми» (автор С.И. Мезенцева, ФГБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 47» г. Сыктывкара).

Нами был проведен анализ трех лэпбуков с целью оценки их структуры и содержательности: Лэпбук «Республика Коми» (автор О.Н. Коваленко, МАДОУ «Детский сад № 29» г. Сыктывкара), Лэпбук «Мой край – моя Республика Коми» (автор Н.М. Канева, МАДОУ «Детский сад № 4 общеразвивающего вида» г. Сыктывкара), Лэпбук «Река Печора» (автор Т.А. Шехирева, МАДОУ «Детский сад № 35 компенсирующего вида» г. Печора).

Для анализа нами были определены следующие критерии: количество структурных элементов, разнообразие элементов, возрастная группа детей, цель, содержание дидактических игр и кармашек, соответствие требованиям ФГОС ДО

и развивающей предметно-пространственной среде, эстетика оформления, оригинальность и качество исполнения.

Результаты анализа позволили сделать следующие выводы.

1. Количество структурных элементов в лэпбуках от 14 до 15.

2. Целевая аудитория – дети старшего дошкольного возраста.

3. В структуру лэпбуков входят: кармашки, мини-книжки, блокноты, интерактивные и объемные элементы и др.

4. Контент-анализ содержания дидактических материалов, позволил выделить наиболее часто встречающиеся в лэпбуках направления:

а) знакомство с государственными символами: флагом, гербом, гимном;

б) знакомство с историей и культурой родного города;

в) знакомятся с географией, различными фактами об истории и природе родного края;

г) знакомство с устным и музыкальным народным творчеством, бытовыми обрядами, традициями, обычаями, художественными ремеслами, деятельностью мастеров культуры, современными культурными традициями;

д) знакомство с историческими событиями и земляками, прославившими родной край.

5. Дидактические материалы и игры в каждом лэпбуке соответствуют тематике («Республика Коми») и цели лэпбука, охватывают разные образовательные области, интегрируя их. Дидактические материалы не противоречат программным задачам. Примеры: дидактические игры – «Собери карту», «Найди флаг РК», «Узнай гербы городов РК», математические пазлы «Шесть чудес света Республики Коми» (Маньпупунер – столбы выветривания, геологический памятник Богатырь-Щелье и др.), домино «Национальный орнамент народа Коми», лото «Национальная одежда народа Коми», «Города Республики Коми», «Рыбы реки Печора», «Составь цепочку» (животное, след, питание), «С голубого ручейка начинается река», блокнот «У нас говорят на коми языке», мини-книжка «Особо охраняемые природные территории Республики Коми», «Известные люди Республики Коми», мнемотаблицы, макеты и др.

6. Лэпбуки соответствуют требованиям ФГОС ДО.

7. Оригинально, качественно исполнены и эстетично оформлены.

8. Осуществляя деятельность с представленными лэпбуками, можно качественно формировать у детей первоначальные краеведческие представления, как в индивидуальной, так и групповой работе.

Таким образом, в настоящее время остро стоит необходимость поиска новых средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста, обеспечивающих устойчивый интерес к процессу познания истории и культуры родного края. В связи с этим целесообразность использования лэпбука при формировании знаний о Республике Коми заключается в том, что непосредственно в игровой деятельности, незаметно для себя, дети смогут приобрести и закрепить знания о городах, достопримечательностях, растительном и животном мире, культуре, быте, историческом прошлом.

### **Список литературы**

1. Каратаева Н.А., Крежевских О.В. Теоретические основы дошкольного образования. Региональные образовательные программы: учеб. пособие для сред. проф. образования. – М.: Юрайт, 2020. – 118 с.
2. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы [Электронный ресурс]. – URL: [http://det-sad89.ru/d/924746/d/konceptija\\_razvitija\\_ehtnokulturnogo\\_obrazovanija.pdf](http://det-sad89.ru/d/924746/d/konceptija_razvitija_ehtnokulturnogo_obrazovanija.pdf)
3. Нурисламова А.Д. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Самара: Асгард, 2016. – С. 89–91.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

*Граблюк М.В.,*

*Ильина И.Ю.*

### **РАЗВИТИЕ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

Дошкольный возраст – пора приобщения ребенка к миру прекрасного, знакомства с разными видами искусства. Музыка, как и любое другое искусство, способна воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственным и эстетическим переживаниям.

Для того чтобы ребенок мог заниматься разными видами музыкальной деятельности, необходимо развивать его музыкальные способности. Б.М. Теплов выделяет три основные музыкальные способности, составляющие ядро музыкальности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и музыкально-ритмическое чувство. Все перечисленные способности характеризуются синтезом эмоционального и слухового компонентов. Их сенсорная основа заключается в узнавании, дифференциации, сопоставлении звуков, различных по высоте, динамике, ритму, тембру, и их воспроизведении. Н.А. Ветлугина называет в качестве основных музыкальных способностей две: ладовысотный слух и чувство ритма, что подчеркивает неразрывную связь эмоционального (ладовое чувство) и слухового (музыкально-слуховые представления) компонентов музыкального слуха. Объединение двух способностей (двух компонентов музыкального слуха) в одну (ладовысотный слух) указывает на необходимость развития музыкального слуха во взаимосвязи его эмоциональной и слуховой основ. Музыкально-слуховые представления развиваются в тех видах деятельности, которые требуют различения и воспроизведения мелодии по слуху, прежде всего в пении и в игре на звуковысотных музыкальных инструментах.

Чувство ритма развивается, преимущественно, в музыкально-ритмических движениях, соответствующих по характеру эмоциональной окраске музыки.

К основным музыкальным способностям современные исследователи (К.В. Тарасова) относят эмоциональную отзывчивость на музыку и познавательные музыкальные способности: сенсорные (мелодический, тембровый, динамический и гармонический компоненты музыкального слуха и чувство ритма), интеллектуальные (музыкальное мышление в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов и музыкальное воображение) и музыкальную память.

Развивать музыкальные способности у детей дошкольного возраста целесообразно посредством игры на детских музыкальных инструментах. К проблеме развития музыкальных способностей старших дошкольников через игру на детских музыкальных инструментах в целом обращались многие авторы: Н.А. Ветлугина, М.Б. Зацепина, Н.Г. Кононова, Н.А. Метлов, Г.А. Праслова, О.П. Рыданова и пр.

Игра на детских музыкальных инструментах открывает перед детьми новый мир звуковых красок, помогает развивать музыкальные способности и стимулирует интерес к инструментальной музыке.

В процессе игры на музыкальных инструментах совершенствуются эстетическое восприятие и эстетические чувства ребенка. Этот вид музыкально-исполнительской деятельности детей способствует становлению волевых качеств: настойчивости, выдержки, целеустремленности, развитию психических процессов – памяти, внимания, восприятия, образного и словесно-логического мышления. Знакомство с музыкальными инструментами, их тембрами, специальными музыкальными терминами (струны, клавиши, медиатор, оркестр и др.) обогащает активный словарь и совершенствует речь дошкольников. Во время игры на музыкальных инструментах у детей развиваются музыкально-сенсорные способности, тембровый, гармонический слух, чувство ритма, умения вслушиваться в многоплановую и многоголосную фактуру произведения, укрепляется мелкая моторика пальцев рук.

Игра на музыкальных инструментах расширяет чувственно эмоциональный опыт ребенка. Неповторимое звучание каждого инструмента вызывает у детей определенные чувства и ощущения, которые впоследствии ребенок может воссоздавать в придуманных образах. Музыкальный инструмент помогает создавать эмоциональную связь между миром ребенка и миром музыки.

Посредством игры на детских музыкальных инструментах у дошкольников развивается тембровый слух – способность распознавать тембры, их специфические особенности и свойства.

Тембровый слух является очень важной способностью во всех видах музыкальной деятельности, включая восприятие музыки. Сложность этого явления заключается в том, что его свойства, функции, уровни и пути развития тембрового слуха остаются до настоящего времени недостаточно изученными.

Для адекватного восприятия, понимания и оценки музыкального произведения необходимо знать выразительные и формообразующие средства музыкального языка, обладать определенным уровнем развития музыкальных способностей

и, в частности, тембровым слухом, так как тембровая невосприимчивость – это зачатки непонимания и равнодушия к сравнительно более сложным формам музыкального искусства, основанным на развитом тембровом мышлении.

Процесс формирования тембрового слуха коррелирует с основными процессами психического познания, что позволяет достигнуть более высокого уровня в развитии музыкального мышления детей. В течение этого процесса осуществляется самоконтроль аналитических и практических действий, накопление слухового опыта, формирование эстетических установок. Осознание качества тембрового звучания требует не только творческого подхода, но и развитых интеллектуальных способностей. Формирование тембрового слуха как особой области музыкального мышления, проявляющейся в восприятии и осознании образного содержания музыкальных произведений, ведет к глубокому и адекватному пониманию самой сущности музыки в ее эстетическом аспекте.

В практике работы музыкальных руководителей основное внимание уделяется развитию основных музыкальных способностей, развитию же тембрового слуха не уделяется должного внимания. Анкетирование педагогов позволило установить, что процесс развития тембрового слуха детей дошкольного возраста на занятиях музыкой осуществляется спонтанно, он никак не контролируется.

На констатирующем этапе исследования была проведена двухчастная диагностика развития тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста. Первую часть методики составляла беседа с детьми, разработанная на основе содержания программы «От рождения до школы» и исследований О.П. Радыновой, М.Л. Палавандишвили, Н.А. Ветлугиной, с использованием стимульного материала (картинки с изображениями народных музыкальных инструментов и музыкальных инструментов симфонического оркестра), которая была направлена на выявление уровня сформированности знаний детей о составе разных видов оркестров и хоров. Вторая часть диагностики была разработана нами на основе диагностической методики чувства тембра В. Анисимова и направлена на определение уровня сформированности умений ребенка различать инструменты и человеческие голоса по их тембровой окраске.

Низкие результаты диагностики развития тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста подтвердили необходимость организации целенаправленной работы с детьми в этом направлении с созданием условий для углубления и закрепления у детей представлений о характерных свойствах и тембровом звучании различных музыкальных инструментов и голосов. Поэтому задачами формирующего эксперимента явились следующие:

- Конкретизировать представления детей о видах хоров, об инструментах симфонического и русско-народного оркестра, их внешних отличиях, характерном звучании, способах звукоизвлечения.
- Развивать способность различать тембровую окраску человеческого голоса, музыкальных инструментов.
- Формировать у детей заинтересованное отношение к разнообразию тембрового звучания музыкальных инструментов и человеческих голосов.

Решение поставленных задач по развитию тембрового слуха предполагается осуществлять поэтапно.

На информационном этапе происходит формирование у детей знаний о возникновении музыкальных инструментов и их делении на группы по способу звукоизвлечения; о детских музыкальных инструментах, инструментах симфонического и русско-народного оркестра, их внешнем виде, характерных особенностях, тембровом звучании и о видах хоров. На этом этапе необходимо использование большого количества наглядного и иллюстративного материала, демонстрирующего внешний вид, строение и характерные особенности музыкальных инструментов.

Для знакомства с инструментами симфонического оркестра используется симфоническая сказка С. Прокофьева «Петя и волк», где композитор ярко охарактеризовал каждого из персонажей. Для знакомства со струнной группой оркестра, фортепиано и ударными используется «Карнавал животных», «Куры и петухи» К. Сен-Санса. Для знакомства с тембровым звучанием музыкальных инструментов русско-народного оркестра применяются показ презентаций, видеофильмов «Русские народные музыкальные инструменты», видеозаписи выступления оркестра народных инструментов. Слушание сказки «Приключение Чевостика и дяди Кузи» из аудио энциклопедии «Путешествие в страну Знаний», автор Дмитрий Суслин, для знакомства с хоровым искусством используются аудиозаписи песен в исполнении разных видов хоров.

Деятельность педагога на аналитическом этапе направлена на формирование у детей способности различать тембровую окраску музыкальных инструментов и человеческих голосов, создаются проблемно-поисковые ситуации, требующие от воспитанников активной мыслительной деятельности. Детям предлагаются задания по поиску названия для вновь изученного тембра и по сочинению «Тембровых сказок». Тембровая сказка – это повествование сказки с использованием музыкальных инструментов. Сказка со звуковым оформлением является веселым и эффективным упражнением для слухового восприятия, развития мелкой моторики, слуховой памяти и творческой фантазии у дошкольников. Ребенок реализует свои образные представления в звуках, что всегда сопровождается положительными эмоциями, способствует созданию эмоционального благополучия. А также на этом этапе детям предлагаются дидактические игры с использованием музыкальных инструментов: «Что звучит, прислушайся», «Угадай, на чем играю», «Три оркестра» и др.

На практическом этапе происходит создание оркестра. Для гармоничного звучания смешанного оркестра осуществляется большая предварительная работа с детьми – сначала индивидуальная, затем небольшими группами, ансамблем, и когда дети осваивают свои партии, – всем составом оркестра. В оркестре инструменты играют поочередно, сочетаясь друг с другом в зависимости от характера музыки.

Состав оркестра, количество инструментов каждой группы определяется исходя из самой музыки: при исполнении народных мелодий привлекаются народные инструменты (деревянные ложки, баян и т.д.); для классической –

инструменты, аналоги которых имеются в симфоническом оркестре (треугольник, ксилофон, металлофон, флейта, гобой). При распределении между детьми партий в оркестре учитываются их интересы и способности.

Таким образом, разработанная и модифицированная нами диагностическая методика обнаруживает уровень знаний детей о составе оркестров и хоров, определяет уровень развития способности различать тембровое звучание инструментов и голосов. Констатирующий эксперимент подтвердил необходимость организации целенаправленной работы с детьми по развитию тембрового слуха в соответствии с показателями, определяемыми нами в структуре изучаемого феномена. Систематическое проведение предлагаемой нами работы с детьми позволит раскрыть дошкольникам мир музыкальных звуков и их отношений, развивать у них тембровый слух.

*Зиятдинова М.Г.,*

*Хохрякова Ю.М.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обозначает познавательно-исследовательскую деятельность, рассматриваемую как «исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними», в качестве одного из видов деятельности детей 3–7 (8) лет, посредством которых реализуются задачи и содержание образовательной программы [3, п. 2.7]. Высокую значимость экспериментирования подчеркивал Н.Н. Поддьяков, считая, что оно «претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка» [2, с. 36]. Однако в настоящее время в дошкольной педагогике недостаточно четко определяется сущность детского экспериментирования, что затрудняет разработку стратегии и способов содействия его формированию.

Так, О.В. Киреева, Л.М. Маневцова полагают, что экспериментирование является частью поисковой деятельности, включающей также другие методы познания окружающей действительности: метод проб и ошибок, опыты, наблюдения, формулируемые детьми вопросы и предположения. В этом контексте экспериментирование приравнивается к методу эксперимента, под которым понимается целенаправленное наблюдение за объектом изучения, проводимое в специально контролируемых или управляемых условиях и ориентированное на подтверждение или опровержение гипотезы (А.М. Матюшкин [1]).

По утверждению Н.Н. Поддьякова, «эти основные особенности эксперимента, правда еще в зачаточной форме, можно обнаружить в детском экспериментировании» [2, с. 41]. При этом ученый расширяет смысловое значение

данного термина, рассматривая экспериментирование в статусе не метода, а деятельности, которая побуждается потребностью в новых впечатлениях, ведет к получению не просто новой, а зачастую неожиданной для ребенка информации, расширяет круг «неясных знаний». Это стимулирует его к поиску новых способов преобразования объектов на основе комбинирования, модификации ранее освоенных, в том числе путем проб и ошибок, позволяющих выявлять их скрытые, внутренние связи.

Большинство предметов, находящихся в окружении детей младшего дошкольного возраста, им уже хорошо знакомы и поэтому сами по себе не побуждают их к экспериментированию, что обуславливает необходимость создания проблемных образовательных ситуаций. Их отличительной характеристикой, как подчеркивают Л.М. Кларина, Ю.М. Хохрякова, является наличие противоречия, в частности, получение противоположных результатов при выполнении одних и тех же действий с разными объектами. Эффект неожиданности, возникающий в таких ситуациях, поддерживает познавательную активность ребенка, а благодаря неоднократному повторению действий он начинает выделять свойства предметов, оказывающие влияние на их результат и на этой основе предвосхищать его, выдвигать гипотезы и целенаправленно проверять их практически.

Принцип противоречия должен иметь место и в ситуациях, создаваемых с целью выявления наличествующего уровня сформированности деятельности экспериментирования. Например, ребенку предлагается переложить гречневую крупу из одной емкости в другую с помощью имеющихся на столе предметов (вилки, столовой ложки, ложки-шумовки, поварешки, сита, кулинарной лопатки), при этом взрослый побуждает его к опробованию каждого средства («Чем еще можно пересыпать крупу? Попробуй ...»). Адекватность выбора предметов становится в данном случае критерием, позволяющим оценить способность воспитанника обнаруживать связь между используемыми средствами и результатом действия и на этой основе выдвигать предположение о соответствии свойств того или иного предмета заданным условиям.

Затем ребенку предлагается с помощью этих же средств совершить аналогичное действие с другим объектом: пересыпать более мелкую (манную) крупу, а затем перелить воду. В завершение диагностической ситуации взрослый просит его вытереть пролитую воду, используя губку, лист бумаги, салфетку, кирпичик, щетку.

Анализ результатов проведенного диагностического обследования воспитанников младших групп МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 210» (г. Пермь) позволил установить, что в описанной ситуации никто из них не смог четко выделить причинно-следственную связь между объектами (крупа, вода), предметами-орудиями (ложка, сито и т.д.) и результатами действий до их выполнения, аргументировать возможность или невозможность применения каждого из них для решения поставленной практической задачи.

Так, при предъявлении гречневой крупы никто из детей не брал из предложенного им набора вилку (единственный не подходящий в данном случае



предмет), но вместе с тем для пересыпания манки большинство из них (61 %) первым брали сито. 39 % воспитанников пытались использовать сито для переливания воды, а для ее вытирания 50 % детей сначала брали щетку.

Воспитанники очень редко отказывались от предложения взрослого взять другие, явно неподходящие предметы (например, шумовку для переливания воды, кирпичик для ее вытирания), хотя многие из них выражали сомнение и после неудачной попытки брали другой. В частности, только Тася отказалась пробовать переключать гречневую крупу вилок, аргументируя это тем, что «у нее есть дырочки», а Варя не стала вытирать воду кирпичиком, потому что «он деревянный и не вытрет».

Вместе с тем от 22 % (в ситуации с переливанием воды) до 50 % (в ситуации с пересыпанием гречки) детей не смогли адекватно аргументировать свою неудачу. Например, на вопрос взрослого «Получается ли у тебя пересыпать манку ситом?», Илья ответил: «Получается, просто нужно подвинуть миску». Маша на вопрос «Почему не получилось вытереть воду кирпичиком?», ответила: «Потому что он слишком маленький».

С целью оптимизации процесса формирования деятельности экспериментирования у воспитанников младшей группы была разработана серия проблемных образовательных ситуаций, предусматривающих создание противоречия между результатами действий с разными объектами. Например, при добавлении воды песок и мука лепятся, а сахар и соль нет. В большом количестве воды сахар и соль растворяются, а песок, манная и иная крупа нет. Из воды рисовую или гречневую крупу можно выловить ситом, а горох и овсяную крупу еще и шумовкой, тогда как поварешка и лопатка в данном случае не подходят.

В ходе развертывания каждой ситуации педагог своими вопросами направляет детей на обнаружение данного противоречия, установление причинно-следственных связей и осуществление на этой основе целенаправленного выбора объектов, соответствующих наличествующим условиям реализации практической задачи. Например, сначала воспитанникам предлагается проверить, к каким из имеющихся на столе предметов притягиваются магниты (пластмассовая и металлическая линейки, стальные и пластиковые ложки, карандаши, ручки). После этого педагог показывает разноцветные скрепки и пуговицы и спрашивает, притянутся ли они к магниту и почему. Затем дети ищут в комнате другие предметы (или их части), на которых будут держаться магниты.

При подборе материала для экспериментирования учитывался принцип безопасности. Так, в ситуации с растворением веществ в воде не использовалась сода, в ситуации с магнитами не применялись гвозди, иголки.

Одни и те же объекты использовались в разных образовательных ситуациях, что позволяло обогащать формируемые у детей представления об их свойствах. Например, выше упоминаемые магниты, карандаши, ручки, ложки, скрепки и пуговицы имели место и в ситуации нахождения предметов, которые тонут в воде.

При составлении перспективного плана организации проблемных образовательных ситуаций предусматривалась взаимосвязь их содержания, что

способствовало повышению гибкости представлений воспитанников о свойствах предметов и веществ. Например, в ситуации «Что тонет?» использовались такие предметы, как камни, карандаши, металлические столовые ложки, маленькие яблоки. Действия с ними позволяли детям сделать вывод о том, что тонут тяжелые и большие предметы. Но в следующей за ней ситуации перед воспитанниками размещались яблоки разных размеров, чайные и столовые ложки, магниты и деревянные кирпичики, фарфоровые блюдца и пластиковые тарелки и т.д. Педагог побуждал детей высказывать предположения о том, какие из предметов в каждой паре утонут в воде, аргументировать свое мнение, а затем проверять его практически. После этого планировалась ситуация с бумагой, которая намокает и остается плавать на поверхности, но тут же тонет, если ее слегка придавить каким-либо предметом. При этом салфетка намокает очень быстро, а у картонного листа от намокания загибаются края, но он в течение некоторого времени всплывает даже после придавливания. Данная ситуация завершалась выбором бумаги для изготовления корабликов.

В ходе частичной апробации разработанных образовательных ситуаций было установлено, что их содержание привлекает внимание воспитанников, поддерживает их познавательную активность. Дети увлеченно много раз повторяют одни и те же действия. Например, они пытались прикрепить бумажный лист магнитом ко всем находящимся в комнате стульям (к имеющимся на них шурупам). А после того как взрослый показал «фокус», скрепив два магнита через бумагу так, что один из них не был виден детям, они многократно воспроизводили его, используя при этом не только тонкий лист (который был у педагога), но и картон.

Перспективы исследования состоят в полной апробации составленного плана создания образовательных ситуаций и последующем анализе динамики сформированности экспериментирования у детей экспериментальной группы в сопоставлении с изменениями, которые произойдут за изучаемый отрезок времени у воспитанников четвертого года жизни, отнесенных к контрольной группе. Это позволит сделать вывод о целесообразности применения разработанных проблемных образовательных ситуаций в процессе формирования деятельности экспериментирования у детей младшего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений / под ред. А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.

2. Поддьяков Н.Н. Экспериментирование дошкольников // Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – М.: Обруч, 2013. – С. 31–47.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

*Исламова И.А.,*

*Волкова Ю.Г.*

## **КВЕСТ-ИГРА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РОДНЫМ ПОСЕЛКОМ**

Учитывая современные тенденции, дошкольное образование сегодня претерпевает множество изменений, и они касаются не только целей и содержания, но и технологических аспектов реализации основных задач. Поэтому продолжает оставаться актуальной проблема поиска путей совершенствования процесса взаимодействия детского сада с семьей, а также путей повышения педагогической компетентности родителей в вопросах развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Актуальность темы объясняется тем что, ФГОС ДО ориентирует педагогов на тесное взаимодействие с семьями воспитанников как важнейшей условие реализации образовательной программы, в том числе непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи, а также психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей. Поэтому, для успешной организации работы, встает необходимость поиска новых современных форм сотрудничества с семьями воспитанников дошкольного учреждения, направленных на их активное включение в образовательный процесс. Помимо традиционных форм работы ДОУ и семьи, которые отходят на второе место, в первую очередь должны активно использоваться новые формы работы. Одной из таких форм является организация и проведение квестов для детей и их родителей. Квест-игра позволяет не только познакомить дошкольников с родным поселком, создавать условия для укрепления детско-родительских отношений, но и может стать формой повышения компетентности родителей.

Квест (англ. *Quest*) – «поиск, предмет поисков, поиск приключений». В мифологии и литературе понятие «квест» изначально обозначало один из способов построения сюжета – путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей [1].

Квест – это форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определенные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета. Любая педагогическая технология предполагает в качестве результата усвоение воспитанниками определенного комплекса знаний, умений, навыков. И.Н Сокол рассматривает квест как технологию, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила, и реализуется с целью повышения уровня знаний и умений [3]. Т.А. Кузнецова определяет квест-игру как «пример организации

интерактивной образовательной среды» [2]. Этот вид игры может быть как индивидуальным, так и групповым.

С большим успехом в ноябре 2019 г. в п. Куеда Пермского края нами были организованы серия игр. Выбор тем игр был продиктован решением конкретной педагогической проблемы (повышение компетентности родителей в вопросах ознакомления детей старшего дошкольного возраста с родным поселком). План подготовка квеста включал в себя следующие пункты: написание сценария, содержащего информацию познавательного характера, подготовка «продукта» для поиска, разработка маршрута передвижения (таблица).

#### Перспективный план проведения квест-игр

Месяц	Тема квест-игры	Цель
Ноябрь	«Наш родной край поселок Куеда»	Ознакомление родителей и детей с историей образования поселка Куеда, достопримечательностями, геральдикой
Декабрь	«Родная улица моя»	Содействовать обогащению информационного поля родителей и детей об истории улиц поселка, главных улиц, районов села
Январь	«Исторические личности»	Ознакомление родителей и детей со значимыми личностями поселка, обозначить их вклад в развитие поселка
Февраль	«Природа нашего края»	Содействовал обогащению представлений родителей о природе родного края, растительном и животном мире, полезных ископаемых и ландшафте (реки, озера и т.д.)
Март	«Мы помним, мы гордимся»	Содействие формированию патриотических чувств, знакомство с памятными местами в поселке, посвященные ВОВ

Первая игра из серии игр, вариант городского квеста. Эта игра была разработана педагогом старшей группы. Игра была апробирована на родителях и детях старшей дошкольной группы. Маршрут квест-игры «Наш родной край – поселок Куеда», проходит через различные исторические и культурные объекты, имеющие эстетическую и историческую ценность, на котором, родители получают информацию об этих объектах. Маршрут проходит по 4 пунктам. Начинаясь маршрут в центре поселка у здания «Администрации поселка Куеда». Команда, состоящая из родителей и детей, выслушивает игровую легенду предстоящего квеста и получает от ведущего (педагога) лист с маршрутом, в котором обозначены пункты. Протяженность маршрута 2 километра.

В ходе прохождения городского квеста родители и дети получали из разных источников образовательную информацию. Так, например, встреча со служителем водонапорной башни поселка помогла узнать об истории появления данного объекта в поселке и его назначении, а сбор информационных карточек по зданию железнодорожного вокзала, помог родителям и детям узнать информацию не только

об истории, но и об архитектуре здания. А блицтурнир от кассира, содействовал закреплению полученной информации. Все эти виды активности всегда сопровождалась игровой задачей. Если бы не ответили на вопросы кассира, то она не продала бы нужный команде фрагмент герба и т.д.

Для создания атмосферы квестов, мы постарались включить в него различные логические задания, задания на смекалку. Например, такие как «Соотнеси слова с картинкой», «Спутанные буквы», «Зеркальное отражение», «Кодировщик» и другие. При выполнении этих заданий родителям и детям нужно было в первую очередь решать логические задачи и подключать мышление, но при этом, решая их, они получали информацию о родном поселке.

Удачной находкой оказалась экскурсия по библиотеке как одной из достопримечательностей поселка в этом квесте. Родители и дети познакомились с книжным фондом и новинками, узнали об истории появления детской библиотеки, и даже смогли воспользоваться книгами, которые есть в библиотеке, чтобы решить финальное задание квеста – разгадать символику герба поселка Куеда, и дать его описание.

Условное «домашнее задание» после квеста – раскраска флага Куеды, составление страница для альбома о достопримечательностях поселка Куеда, где дети с помощью родителей помещали небольшой рассказ о наиболее понравившейся достопримечательности и ее рисунок, позволило нам познакомить родителей с возможными методами работы с детьми по закреплению полученной информации и обогатить их опыт совместными игровыми заданиями.

Таким образом, квест-игры помогали обогащать информационное поле родителей знаниями и представлениями о родном поселке, а также вооружать их разнообразными способами передачи этой информации детям.

#### **Список литературы**

1. Василенко А.В. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.predmetnik.ru/conference\\_notes/69](https://www.predmetnik.ru/conference_notes/69)

2. Кузнецова Т.А. Технология «веб-квест» как интерактивная образовательная среда [Электронный ресурс] // ИТО–Иваново–2011. Секция 2. – URL: <http://ito.edu.ru/2011/Ivanovo/II/II-0-12.html>

3. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (09). – С. 138–140.

*Кортаева О.В.,*

*Наумова М.Ю.*

### **ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОВЛАДЕНИЮ ГРАФИКОЙ ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ ДОО**

Закон «Об образовании Российской Федерации» и федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяют дошкольное образование в качестве первой ступени общего образования. Поэтому

в настоящее время не подлежит сомнению необходимость целенаправленной подготовки детей к обучению в школе, в том числе к освоению графики письма.

Актуальность настоящего исследования подтверждают беседы с учителями начальной школы, которые отмечают серьезные трудности первоклассников в овладении графическими навыками, что зачастую приводит к возникновению у ребенка тревожного состояния и негативного отношения к учебе, и результаты проведенного нами анкетирования родителей (законных представителей) воспитанников старшего дошкольного возраста.

Готовность к школьному обучению в общем виде представляет собой совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста и включает в себя функциональную, физическую, интеллектуальную, эмоционально-волевою, мотивационную готовность, а также готовность в сфере общения и развития речи [2].

Как известно, готовность к письму является одним из показателей готовности ребенка к школе, однако единое мнение относительно ее отнесенности к конкретному компоненту готовности к школе до сих пор отсутствует. Это связано с наличием тесной взаимосвязи между тонкой двигательной координацией и уровнем умственной работоспособности, степенью готовности к овладению графическими навыками письма и школьной зрелостью, между качеством письма и успешностью всей школьной деятельности (М.И. Березин, С.И. Ефимова, М.В. Антропова, М.М. Кольцова) [1].

Ряд авторов (Е.И. Игнатъев, Л.П. Желтовская, Е.Н. Соколова, В.Г. Маралов, О.С. Филиппова), исследовавших проблему обучения письму, рекомендуют на дошкольном этапе активно использовать массаж пальцев рук, графические упражнения и средства, обладающие множественными возможностями влияния на овладение ребенком графикой письма (изобразительная деятельность, физические упражнения, ручной труд) [3].

Изучая психолого-педагогическую литературу научного и методического характера, мы встретили большое разнообразие методик диагностики уровня сформированности мелкой моторики кистей рук и координации движений, пространственных представлений, чувства ритма и других компонентов готовности ребенка к овладению графикой письма. Однако отсутствие четкости определения показателей и критериев оценки готовности ребенка к письму не позволяют их использовать в нашем исследовании без модификации.

Выявленные противоречия между разработанностью теоретико-методических аспектов формирования готовности ребенка старшего дошкольного возраста к школьному обучению и отсутствием единства в выделении готовности ребенка к овладению графикой письма в качестве самостоятельного направления работы; между изученностью процесса подготовки руки ребенка старшего дошкольного возраста к овладению графическим навыком и размытостью оснований определения параметров, показателей, критериев оценки, уровней готовности ребенка к письму; между признанием пальчиковых, пассивных и активных видов гимнастик, различных видов ручного труда, графических упражнений эффективными педагогическими средствами и отсутствием комплексного их использования в процессе

формирования готовности руки ребенка к письму позволили обозначить проблему и основные научные характеристики исследования.

Изучение уровня сформированности готовности к графике письма у 48 воспитанников подготовительных к школе групп МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик» показало, что у большинства детей в начале учебного года на должном уровне не развиты:

- умение соблюдать гигиену письма (соблюдение правильной позы при письме, правильное удерживание пишущего инструмента, наклонное положение тетради относительно себя);
- умение координировать движения руки и осуществлять мелкие движения;
- умение держать ритм и соблюдать регуляцию размаха;
- умение ориентироваться на листе бумаги.

Данные результаты подтверждают необходимость организации целенаправленной систематической работы по подготовке детей к освоению графических навыков. Целью формирующего эксперимента являлось создание и опытная апробация перспективного плана формирования у детей старшего дошкольного возраста графической готовности, основанного на комплексном использовании графических упражнений, различных видов гимнастик и ручного труда. Для организации формирующего эксперимента нами был осуществлен отбор различных упражнений, заданий и техник (самомассаж, графические упражнения, физкультминутки, пальчиковая гимнастика, упражнения на ориентировку в пространстве и на листе бумаги, конструирование в технике оригами и квиллинга, ручной труд в технике изонить и вышивание).

Перспективный план работы по подготовке детей к овладению графикой письма разработан нами с середины октября 2019 г. до середины апреля 2020 г. в соответствии с комплексно-тематическим планированием МАДОУ и методически обеспечен конспектами занятий и картотеками упражнений.

Различные виды гимнастик, упражнения на ориентировку в пространстве и на листе бумаги проводились ежедневно. Занятия ручным трудом проводились 1 раз в неделю. При проведении работы учитывалось возрастание сложности предлагаемого материала. Во время работы с детьми использовались подгрупповые и индивидуальные занятия.

Содержание заданий, количество упражнений и степень их сложности варьировались в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Так, ребенку с ЗПР предлагались облегченные варианты, а детям, которым предложенные задания оказались легкими, предлагали перейти к более сложному уровню. Особое внимание уделялось соблюдению гигиенических правил. Для ребенка, пишущего левой рукой, гигиенические правила соотносили с левой рукой как ведущей.

При проведении самомассажа мы использовали поглаживание, растирание, надавливание, пощипывание, сгибание и разгибание пальцев. Детям очень нравились упражнения с использованием нетрадиционных материалов: прищепок, грецких орехов, ребристых карандашей, бигуди, массажеров су-джок.

При проведении графических упражнений дети простыми или цветными карандашами проводили линии разной толщины и формы, обводили шаблоны и трафареты, штриховали картинку в разных направлениях. При этом была важна не быстрота, не количество сделанного, а правильность и тщательность выполнения каждого задания. Мы предлагали детям упражнения на развитие зрительного и пространственного восприятия и графические диктанты в тетради в клетку. В дальнейшем тетради и альбомы с графическими упражнениями лежали в свободном доступе, и желающие дети могли заниматься во время, предназначенное для самостоятельной деятельности.

Ручной труд в техниках изонить и вышивание организовывали сначала только подгруппами по 3–4 человек, и только после того как дети освоили основы техники, мы занимались большим подгруппам (7–8 человек). Дети были уже знакомы с техниками оригами и квиллинг со средней и старшей группы, поэтому в уголке ИЗО в свободном доступе всегда были цветная бумага и клей, альбомы со схемами и образцами. Фигурки, выполненные в технике «Оригами», использовались детьми в режиссерских и театрализованных играх. Работы, выполненные в технике изонить, вышивания и квиллинга были подарены родным детей, администрации детского сада, а также ребятам младших групп.

При реализации составленного нами плана мы обнаружили, что дети экспериментальной группы в конце марта стали хорошо справляться с заданиями и упражнениями, освоили различные техники ручного труда и могли использовать их в самостоятельной деятельности.

Из-за сложной эпидемиологической ситуации в стране нам не удалось завершить формирующий эксперимент и провести контрольное диагностическое обследование. В дни самоизоляции желающие дети продолжали выполнять графические и творческие задания, присылали фотоотчеты. Родители и дети остались довольны организацией дистанционной работы. Мы предполагаем, что сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов могло выявить общую положительную динамику уровня готовности к освоению графики письма, что объяснимо процессами физического и психического развития. Поэтому только проведение полноценного контрольного эксперимента с использованием аналогичного констатирующему этапу диагностического инструментария и процедуры исследования позволит представить убедительные доказательства преимущества использования комплекса графических упражнений, различных видов гимнастик и ручного труда в процессе подготовки детей старшего дошкольного возраста к овладению графикой письма.

#### **Список литературы**

1. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1973. – 143 с.
2. Теоретические основы изучения готовности ребенка к обучению в школе / под общ. ред. Л.В. Коломийченко. – Пермь: ПГГПУ, 2013. – 82 с.
3. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Детство-пресс, 1999. – 94 с.



*Лесникова Т.М.,*

*Ильина И.Ю.*

## **РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННО-МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ**

Слушание музыки является основным видом детской музыкальной деятельности. Главной задачей педагога при организации процесса слушания музыки является формирование музыкальности детей. Музыкальность в свою очередь, это комплекс способностей, развиваемых на основе врожденных задатков в музыкальной деятельности. В ряде исследований можно обнаружить толкование интонационного слуха как базовой музыкальной способности. Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что посредством восприятия музыкальных произведений развивается интонационно-мелодический слух.

Д.К. Кирнарская отмечает, что интонационный слух – это нерв музыкального восприятия и творчества, средоточие живости и осмысленности музыкального искусства. С интонационного слуха начинается развитие Homo Musicus – Человека Музыкального [1]. Интонационный слух можно рассматривать как психологический механизм приема и расшифровки содержательных аспектов музыки, позволяющий проникать в тончайшие оттенки художественного смысла через эмоционально-чувственное переживание и понимание не только звуковысотных соотношений, но и артикуляционных, ритмических, тембровых, динамических.

Современная музыкальная педагогика ставит своей задачей не просто слушать музыку, но и слышать ее, т.е. распознавать ее эмоциональное содержание, понимать основные базовые эмоции: радость грусть, гнев, страх. Так, в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования утверждено, что необходимо развивать предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, в том числе музыкального [2].

Особенности развития детского интонационно-мелодического слуха освящены представителями современной теории музыки (М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Г.А. Орлов и др.), музыкальной психологии (А.Л. Готсдинер, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов и др.), теории и практики музыкального исполнительства (Ф.М. Блуменфельд, К.Н. Игумнов, А.В. Малинковская, Г.Г. Нейгауз и др.). Серьезный шаг в этом направлении предприняли последователи Д.Б. Кабалевского (Л.В. Горюнова, Е.Д. Критская, Л.В. Школяр и др.), разрабатывающие стратегию и тактику музыкального образования детей на основе интонационного подхода.

Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова, отечественные исследователи вопросов музыкознания, утверждают, что интонационная сторона должна быть ведущей в процессе развития музыкального слуха [3]. Но в то же время, в практике образовательных организаций это положение не учитывается. Так, к примеру, анкетирование педагогов МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 210» показало, что педагоги не ориентируются в данном вопросе и не ставят перед собой задачу развития интонационно-мелодического слуха. Им задавался ряд вопросов, касающихся особенностей данной музыкальной способности, структурных

элементов и его диагностических методик. Как выяснилось, многие педагоги не осведомлены о сущности и особенностях данной способности, а также путают интонационно-мелодический слух с интонированием в пении.

Проведенное диагностическое обследование двух старших групп выше упомянутого детского сада выявило, что большинство детей проявляют интерес к слушанию музыки, хотя при восприятии часто отвлекаются на внешние факторы. Более половины детей в состоянии определить оттенки настроения в музыке, но их словарный запас весьма скуден, и абсолютное большинство из них соотносили музыку только с двумя характеристиками «весело», «грустно». Дети были способны определить к музыкальному произведению соответствующую сюжетную картинку, но при аргументации своего ответа испытывали затруднения. Воспитанники не соотносили прослушанную музыку с составленной композицией (В качестве стимульного материала для составления композиции выступает: рисунки полей различных времен года, а также рисунки различных растений, насекомых и пр.). Возможно, это было связано с тем, что дети не могли распознать эмоциональное содержание музыки, вследствие чего создавали композиции по своему вкусу. Далеко не все воспитанники могли уловить смену настроения в музыке и аргументировать свой ответ. Лишь 3 ребенка было отнесено к высокому уровню развития интонационно-мелодического слуха, у 19 детей установлен средний уровень, а у остальных (18) воспитанников – низкий.

С учетом полученных результатов диагностики, нами был определен план работы по развитию интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста, рассчитанный на 2 месяца.

На подготовительном этапе предусматривалось проведение занятия «Настроение», направленное на то, чтобы вызвать у детей интерес к восприятию и пониманию музыки, актуализировать представления о правилах слушания музыкальных произведений, систематизировать знания о настроениях в музыке. На данном этапе прослушивается только одно музыкальное произведение (М. Мусоргский «Танец невылупившихся утят»).

В основной этап включено 8 занятий (проводимых один раз в неделю). С целью наибольшей эффективности занятий группа подразделяется на две подгруппы. Приоритетной целью комплекса данных занятий является учить детей понимать смысл музыкальных произведений, который хотели донести до нас композиторы. Все занятия строятся так, чтобы вызвать у детей интерес к слушанию музыки. В ходе данных занятий предполагается решение следующих задач: учить слышать общий характер музыки, замечать смену настроения в музыке, передавать музыкальный образ посредством танцевальных движений; учить детей рассуждать, высказываться в процессе общения с музыкой; обогащать словарный запас для наиболее полного образного описания музыкального настроения; способствовать формированию опыта передачи музыкального образа прослушанного музыкального произведения посредством рисования. Поскольку мы предполагаем осуществлять развитие интонационно-мелодического слуха посредством слушания музыки, дети

знакомятся с произведениями П. Чайковского «Вальс цветов», «Танец Феи Драже», «Марш», «Вальс», А. Гречанинова «Папа и мама»; Г. Свиридова «Попрыгун», «Колдун», С. Рахманинова «Итальянская полька», Э. Грига «Бабочка», «Норвежский танец», «Китайский танец», А. Лядова «Музыкальная табакерка», М. Мусоргского «Старый замок», Д. Кабалевский «Три подружки», Л. Бетховен «Весело-грустно» и пр. При обсуждении музыки педагог должен стараться не внушить ребенку собственное мнение о прослушанном музыкальном произведении, а лишь наталкивать его в наиболее правильное направление. Очень важно, чтобы дети аргументировали свою позицию. Так, например, если ребенок после прослушивания произведения Э. Грига «Бабочка» утверждает, что композитор хотел изобразить этой музыкой «балерину», он должен аргументировать свой ответ. («Музыка была легкая, казалось, словно кто-то кружится, поэтому я подумал, что это балерина».) Помимо восприятия музыки на занятиях применяются такие методы, как: сочинение коллективного рассказа по прослушанным музыкальным произведениям, просмотр пьесы на фланелеграфе, двигательные импровизации, «рисование музыки», музыкальная постановка сказки.

На заключительном этапе проводится занятие «Музыкальная выставка», в ходе которого дети презентуют свое любимое классическое музыкальное произведение. Форма презентации для детей свободная, т.е. это может быть рассказ о данном произведении, танец под это произведение или рисунок. Музыкальный репертуар на данном этапе отбирается самими воспитанниками.

По плану, реализация формирующего эксперимента в течение двух месяцев с периодичностью одно занятие в неделю должна обеспечить положительную динамику развития интонационно-мелодического слуха у детей данной группы.

Таким образом, полностью реализованный план позволил бы нам говорить об успешном развитии интонационно-мелодического слуха в процессе слушания музыки у детей старшего дошкольного возраста. Особое значение имеет подбор репертуара, так как мы стремимся познакомить ребенка со всем спектром музыкальных интонаций.

Перспективой дальнейшей деятельности данного исследования является реализация и корректировка плана работы с воспитанниками старшего дошкольного возраста, а также изучение образовательного потенциала детского исполнительства как средства развития интонационно-мелодического слуха у детей старшего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. – М.: Таланты, 2004. – 496 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
3. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии: учеб. пособие. – М., 2014. – 279 с.

*Мелехина И.Н.,*

*Наумова М.Ю.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНОМУ РИСОВАНИЮ ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ**

Целью современной системы образования является развитие личности человека, а формирование системы знаний, умений и навыков рассматривается в качестве средств достижения этой цели. Художественное образование призвано наиболее полно раскрыть весь огромный творческий потенциал, который закладывается в период дошкольного детства.

Дошкольный возраст, являясь периодом «первоначального фактического складывания личности», связан со становлением различных видов художественно-творческой деятельности, в том числе сюжетного рисования (А.В. Запорожец, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн). Сюжетное рисование – это способ активного, творческого, действенного осознания ребенком окружающего мира и своего отношения к нему, особый вид детской деятельности, который требует четких представлений об окружающем, знаний в области основ изобразительного искусства, умений использовать разнообразные средства художественной выразительности для передачи связного содержания. С.Д. Галайда, Т.С. Комарова, В.Б. Косминская, Л.А. Раева, Н.П. Сакулина, И.В. Соловьева, О.Н. Фомина и др. исследователи, занимаясь изучением художественного творчества детей, отмечали огромное влияние сюжетного рисования на формирование личности. В их трудах предложены разнообразные методические приемы, позволяющие обучать детей сюжетному рисованию.

Одним из средств формирования у детей дошкольного возраста понимания смысла и изобразительно-выразительных возможностей сюжетного изображения является художественная иллюстрация. В исследованиях В.А. Езикеевой, Р.А. Мирошкиной, Р.И. Жуковской, В.Я. Кионовой, Т.А. Кондратович, И.О. Котовой, Т.А. Репиной, А.Ф. Яковличевой доказано, что книжная графика помогает детям глубже и полнее понять текст литературного произведения, несет в себе высокие художественные образы, дающие ребенку ценностные ориентиры в понятиях добра и зла, правды и лжи и т.д. Е.А. Флерина писала, что «картинка, особенно для детей младшего возраста, является чрезвычайно важным педагогическим материалом, более убедительным и острым, чем слово, благодаря своей реальной зримости». Иллюстрация обладает уникальными художественными достоинствами самостоятельного вида изобразительного искусства, и из всех его видов является первым подлинным произведением, входящим в жизнь ребенка. Это начальная ступень в понимании детьми других видов изобразительного искусства, более сложных по средствам выразительности (М.В. Грибанова, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова).

Несмотря на достаточную степень разработанности проблемы обучения детей изобразительной деятельности, опыт показывает, что дети шестого года жизни испытывают трудности при создании сюжетных рисунков, связанные с определением смыслового центра, выбором цветового решения рисунка, установлением разнообразных изобразительно-выразительных сюжетных связей.

Для осуществления опытно-экспериментальной работы были выделены и упорядочены параметральные характеристики уровня сформированности умений сюжетного рисования, а также осуществлен отбор и разработка диагностических методик для их выявления. Экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик». В исследовании принимали участие 20 воспитанников старшей возрастной группы (дети 5–6 лет). В процессе проведения диагностического обследования было выяснено, что большинство детей группы проявляют устойчивый интерес к рисованию, ежедневно с удовольствием занимаются им в самостоятельной деятельности, раскрасками и трафаретами пользуются редко. Большая часть детей определяет замысел самостоятельно, но рисунки однообразны и не отличаются оригинальностью. Дети испытывают серьезные затруднения при передаче сюжетной композиции: смысловая связь между объектами не ярко выражена, многоплановая линейная композиция отсутствует, наблюдаются искажения при передаче пропорциональных отношений, динамика отсутствует или передана эпизодически. Для выделения смыслового центра дети используют приемы, связанные с увеличением размера главного персонажа, или размещают его в геометрическом центре листа, либо используют зеркальную симметрию. Результат изображения не всегда соответствует замыслу.

Для совершенствования способности передавать впечатления от окружающей действительности изобразительными средствами детей необходимо познакомить с понятием сюжета как способом художественного осмысления временной динамики события и особенностями его художественной трансформации литературными и изобразительными средствами.

Самой сложной задачей обучения сюжетному рисованию является формирование композиционных умений. Нами были определены следующие этапы обучения детей сюжетному изображению:

1 этап – формирование умения передавать смысловую связь между объектами посредством выделения композиционного центра, соблюдения пропорциональных соотношений величин объектов и изображения пространственных отношений между ними;

2 этап – формирование умения создавать 2-плановые композиции;

3 этап – формирование умения изображать движения объектов посредством передачи динамики/статичности поз и жестов.

С учетом усложнения композиционных задач и комплексно-тематического планирования ДОО был разработан перспективный план работы по обучению детей шестого года жизни сюжетному рисованию, предполагающий активное использование книжной графики. План включает в себя подготовительный этап, три модуля основного этапа, соответствующих этапам обучения детей сюжетному изображению, и заключительный этап. К каждому модулю подобрана и разработана тематика занятий сюжетным рисованием, основанная на поэтических и прозаических литературных произведениях.

Для реализации задач обучения детей сюжетному рисованию нами были выбраны работы классиков отечественной художественной иллюстрации детской книги В. Сутеева, Е. Чарушина, Ю. Васнецова, Н. Устинова, Е. Рачева, В. Чижикова.

Их рисунки отличаются особой целостностью и четкостью композиции, кроме того, обладая оригинальным почерком, художники добиваются высокой выразительности, которую воспринимают и дети.

На подготовительном этапе благодаря рассмотрению книжных иллюстраций, виртуальной экскурсии по типографии и организованной беседе «Зачем в книжках нужны картинки», мы сформировали у детей первоначальные представления об особенностях и средствах книжной графики, познакомили с процессом и последовательностью работы художника-иллюстратора.

Реализация каждого из 3 модулей основного этапа работы осуществлялась в течение четырех тематических недель. Для каждого модуля была четко сформулирована своя цель, соответствующая этапам обучения сюжетному рисованию. Достижению поставленных целей способствовало: выстраивание работы в соответствии с темой недели, конкретно сформулированные задачи, разнообразие форм работы (выставка книг, чтение, беседы, дидактические упражнения и игры, НОД сюжетное рисование, театрализованная деятельность, просмотр мультфильмов). Мы учили детей соотносить иллюстрацию с фрагментом текста, определяя изображенный момент события, подбирать или составлять композиционную схему иллюстраций. У детей появилось желание отражать знания в собственной художественно-творческой деятельности. По завершению каждой тематической недели организовывалась выставка детских работ, созданных на основе произведений изучаемых художников-иллюстраторов. В ходе формирующего эксперимента было апробировано содержание всех трех модулей основного этапа.

Задачи заключительного этапа, связанные с обобщением представлений и умений детей, были реализованы в дистанционном режиме благодаря тесному сотрудничеству с родителями воспитанников.

Практическая работа по обучению детей сюжетному рисованию показала, что под влиянием целенаправленной работе с произведениями книжной графики обогащается содержательная сторона детского рисунка, происходит конкретизация замысла, проявляется ярко выраженное эмоциональное отношение к герою, сюжету. Обращение к иллюстративному материалу и знаковое моделирование содействует нахождению ребенком различных композиционных способов воплощения замысла, использованию колорита и динамики формы для создания выразительных образов. Создаваемые в процессе обучения условия побуждают детей совершенствовать графические образы, вносить в них новые элементы, отображающие характерные черты изображенных предметов, способствуют преодолению стереотипности. Иллюстрации к литературным произведениям разных художников дают представление о вариативности образов, расширяют круг представлений, стимулируют собственное творчество детей.

*Минина Н.А.,  
Хохрякова Ю.М.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ НА ПЛОСКОСТИ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ**

Ориентировка на плоскости, в частности на листе бумаги, является жизненно важной способностью, обуславливающей успешность осуществления различных видов деятельности. Ребенку, испытывающему затруднения в определении сторон и углов листа, расположении объектов в определенной его части, перемещении их в словесно заданном направлении, будет сложно находить указанные учителем материалы на страницах учебников, выполнять задания в тетрадях. Поэтому в подготовительной к школе группе уделяется особое внимание формированию у детей ориентировки в двумерном пространстве.

Воспитанников старшей группы, по мнению авторов программы «От рождения до школы», достаточно научить выделять части листа (середина, угол) и ориентироваться на нем по основным пространственным направлениям: справа – слева, вверху – внизу. В программе средней и младшей группы задачи обучения детей ориентировке на плоскости отсутствуют [1]. Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, М.В. Вовчик-Блакиной, Т.А. Мусейиновой и ряда других ученых, многие дети в возрасте 3–5 лет не осознают пространственных взаимосвязей изображенных объектов (например, расценивают карточки, на которых по-разному расположены три фигуры, как одинаковые), не понимают различия в значении слов, фиксирующих размещение предметов в трехмерном пространстве и на плоскости (вверху / внизу, над / под), в своей речи часто используют местоименные наречия (тут, здесь).

Между тем в ряде методических пособий (Е.В. Колесниковой, Л.С. Метлиной, И.А. Помораевой, В.А. Позиной и др.) от воспитанников младшей и средней группы требуется понимание значения соответствующих прилагательных, наречий и предлогов (им предлагается положить предметы на верхнюю – нижнюю полосу, переложить или сосчитать их слева направо, раскрасить объекты, находящиеся в заданной части листа и т.п.).

Необходимость использования словесных указаний, включающих обозначение пространственных отношений объектов на листе, возникает у педагогов и в процессе обучения детей данных возрастных групп изобразительной деятельности (рисованию, аппликации). Поэтому большинство опрошенных нами педагогов полагают, что необходимо начинать целенаправленное обучение воспитанников ориентировке на плоскости с трех-четырёх лет.

Выявленное противоречие между эмпирическими данными о возрастных возможностях освоения детьми умений ориентироваться на плоскости актуализировало проведение диагностического обследования воспитанников средней группы, имеющего целью определение уровня сформированности у них данного вида ориентировки. В качестве диагностических показателей были выделены следующие умения: определять части листа (его стороны, углы),

размещать предметы на листе по словесному указанию, называть их местоположение, воспроизводить образец расположения ряда объектов.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад «Галактика» (г. Пермь) и охватывало 30 детей в возрасте от 4 до 5 лет.

Анализ результатов выполнения воспитанниками задания на размещение объектов на плоскости в соответствии с образцом (сюжетной картинкой «Клоун») свидетельствовал о том, что 60 % из них не испытывали каких-либо затруднений. Только 10 % детей допускали зеркальные ошибки (например, размещали чемодан с левой стороны клоуна, а не с правой). В остальных случаях ошибки были связаны с выбором цвета объектов, а не их размещением на плоскости.

Задание, в котором было необходимо ставить машину в названные педагогом части листа (около верхней стороны, в левом нижнем углу и т.д.), безошибочно выполнили 37 % детей; 23 % из них сориентировались на листе после подсказки (где у тебя левая рука?); 30 % воспитанников самостоятельно исправляли ошибки; остальные смогли правильно выделить только верхние и нижние стороны.

Далее в рамках игровой ситуации «Магазин» ребенку-продавцу предлагалось сказать, что находится, к примеру, в правом верхнем углу витрины, а затем положить карточки в указанные места (т.е. по словесному указанию воссоздать пространственное расположение объектов: положить капусту в центр листа, огурец – в левый верхний угол и т.д.). После этого ему предстояло самостоятельно назвать, где находится тот или иной фрукт (яблоко, банан и др.).

27 % воспитанников не испытывали затруднений при определении взаиморасположения объектов на листе. Сопоставление успешности выполнения воспитанниками заданий «Магазин» и «Едем на машине» позволило констатировать, что среди детей, умеющих правильно называть части листа, при определении расположения предметов трое допускали ошибки, связанные с определением правой и левой части листа. 17 % не справились с данным заданием, остальные смогли сориентироваться на листе лишь с помощью взрослого.

В последнем блоке заданий детям предстояло определить расположение изображенных объектов относительно друг друга на основе словесных указаний педагога, содержащих пространственные предлоги и наречия (над, под, между, слева от ..., справа от ...). 23 % детей смогли правильно показать предметы на всех картинках, 27 % воспитанников не справились с такими заданиями. Остальные определяли положение объектов при наличии подсказок взрослого («Над» – это вверху или внизу? Где у тебя правая рука? Значит, что находится справа от пирамидки?).

Обобщив полученные результаты, мы установили, что 46 % воспитанников средней группы достигли уровня сформированности умений ориентироваться на плоскости, соответствующего требованиям, предъявляемым программой «От рождения до школы» к детям старшей группы. Из этого числа воспитанников половина могла выделить не только основные, но и промежуточные направления (правый верхний угол / вверху справа и т.д.), что предусматривается в программе подготовительной к школе группы. 37 % детей пятого года жизни еще не в полной мере освоили значение слов, обозначающих пространственные отношения объектов



в сагиттальном направлении (слева – справа), выполняя задания при помощи взрослого. И только 17 % воспитанников затруднялись в определении частей листа и расположении объектов на нем, из них лишь трое допускали зеркальные ошибки при выполнении практических действий.

На основании вышеизложенного мы считаем целесообразным осуществление в средней группе специальной работы по формированию у воспитанников ориентировки на плоскости, которая должна строиться с учетом достигнутого каждым из них уровня сформированности составляющих ее умений.

Анализ методических пособий (В.П. Новиковой, К.В. Шевелева и др.), а также ответов воспитателей вышеуказанного дошкольного учреждения на вопросы предложенной им анкеты позволяет констатировать, что в процессе формирования у детей ориентировки на плоскости в основном используются такие приемы, как рассматривание и описание серий карточек (так называемых парных картинок), на которых изображены объекты в различных пространственных отношениях. Достаточно часто применяются слуховые и зрительные диктанты, при выполнении которых дети воссоздают расположение предметов на листе на основе словесных указаний педагога либо предварительного зрительного восприятия и анализа образца. Отмеченное однообразие методических приемов не обеспечивает привлечение внимания воспитанников к многократному повторению подобных действий, что снижает эффективность проводимой работы.

А.В. Белошистая предлагает детям среднего и старшего дошкольного возраста воспроизводить образцы пространственного расположения объектов на плоскости с помощью геометрических рамок (трафаретов). Сходные графические задания предусматривает и М.А. Габова. Но оба автора рассматривают соответствующие действия воспитанников в контексте развития их пространственного мышления и конструктивных умений, а не освоения ими значения слов, обозначающих пространственные отношения изображенных предметов.

Соединение приема словесного диктанта с идеей использования трафаретов позволило нам предположить, что процесс создания с их помощью изображений увлечет детей 4–5 лет, и они станут при выполнении действий более внимательно относиться к словесным указаниям, инструкциям педагога, содержащим пространственные наречия и предлоги.

Однако для воспитанников пятого года жизни обведение контура рамок карандашом затруднительно в техническом плане, что может снизить их интерес к данным видам упражнений. Поэтому для создания детьми изображений (в соответствии со словесными указаниями педагога) мы решили использовать знакомые им нетрадиционные техники рисования. Предварительно проведенное диагностическое обследование воспитанников позволило установить, что большинство из них (87 %) владеют такими техниками, как рисование пальцем, штамп и поролоновый оттиск, и лишь некоторым детям (13 %) необходимо напоминать последовательность действий.

Нами были разработаны 20 конспектов организации непосредственной образовательной деятельности с воспитанниками средней группы, направленной на решение задач формирования у них умений ориентироваться на плоскости. НОД

предполагалось проводить с подгруппами, скомплектованными на основе результатов диагностического обследования. Предлагаемые задания последовательно усложнялись. Так, сначала предусматривалось создание изображений на основе определения правой и левой сторон листа («Снегопад», «Звездное небо», «Вот и дождик пошел», «Ягодная полянка»), а потом одновременно четырех его частей («Масленичный платочек», «Открытка для мамы», «Рамка для фото», «Избушка»). Например, ребятам предлагалось украсить тканевый квадратный лоскут (платочек) следующим образом: найти штамп с фигурой круг и поставить им печать желтого цвета в центре, а затем треугольными штампами поставить печати вокруг него (получилось солнце с лучами). Далее педагог предлагал при помощи поролона зеленым цветом украсить край верхней стороны платочка, а затем красным – левой. После этого взрослый говорил, что нужно пальчиками поставить оранжевые отпечатки вдоль нижней стороны платочка и фиолетовые – вдоль правой. Все указания давались поочередно, по мере выполнения воспитанниками того или иного действия.

В следующей серии НОД детям предлагался трафарет с тремя, а затем и пятью расположенными в ряд отверстиями, прикрепленный с помощью канцелярских скрепок к листу бумаги, на котором был нарисован какой-либо объект, невидимый из-под трафарета. Воспитанники по словесному указанию педагога раскрашивали (с помощью штампа или поролонового оттиска) определенным цветом центральный объект, а затем расположенный слева и справа от него, после чего убирали рамку и рассматривали получившееся изображение, осуществляя самопроверку («Ракета», «Светофор», «Снеговик», «Самолет»).

Когда нахождение и раскрашивание объектов, находящихся справа или слева от заданного, уже не вызывало у детей затруднений, им предлагалось создавать изображения, ориентируясь на значение не только различных пространственных наречий, но и предлогов («Мяч», «Фруктовая тарелка», «Бабочки на полянке», «Елка»). Например, трафарет, состоящий из круга и четырех овалов, расположенных в виде лепестков цветка, прикреплялся к контурному изображению фруктов на тарелке. Раскрасив по указанию педагога определенным цветом круг и овалы, расположенные слева / сверху / справа / снизу от него, ребята убирали рамку и рассматривали получившийся натюрморт.

Последними в плане были представлены конспекты «Скворцы прилетели», «Подснежник», «Клоун», «Загорелся в доме свет», решающие задачи совершенствования умений детей ориентироваться на плоскости, а именно: определять углы листа и части изображенного объекта (верхнее левое окно в доме, нижняя левая ветка дерева и т.д.), воссоздавать по словесному указанию пространственное взаиморасположение объектов.

Результаты начальной апробации составленного плана свидетельствовали о том, что воспитанники средней группы проявляют выраженный интерес к данным упражнениям, стремятся правильно выполнить словесные указания педагога и с удовольствием описывают пространственное расположение объектов на получившихся у них изображениях. Реализация составленного плана в полном

объеме с последующим анализом динамики сформированности у детей умений ориентироваться на плоскости составляет перспективу дальнейшей работы.

### **Список литературы**

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

*Незнайкова Ю.В.,*

*Хохрякова Ю.М.*

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОСТАВЕ ЧИСЛА У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ**

Формирование представлений о натуральных числах традиционно, начиная с работ Я.А. Коменского, предусматривается в работе с воспитанниками дошкольного возраста и находит отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (п. 2.6, образовательная область «Познавательное развитие»).

Ж. Пиаже утверждал, что представления о числе, его инвариантности формируются у детей не ранее шести лет на основе постепенного осознания ими принципа сохранения количества, развития логических операций классификации и сериации [2]. Между тем большинство отечественных исследователей (А.В. Белошистая, Т.И. Ерофеева, В.А. Козлова, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, Л.Н. Павлова, Л.Г. Петерсон и др.) полагают, что в условиях правильно организованного обучения первоначальные представления о числе складываются у воспитанников уже к пяти годам. Понимание ими отношений натурального ряда чисел, их абстрактного значения создает возможности для ознакомления с их составом. В свою очередь, знание состава числа из единиц и меньших чисел становится основой для освоения детьми вычислительной деятельности.

Поскольку учителя предъявляют к первоклассникам требование прочного запоминания всех вариантов состава числа в пределах первого десятка, в массовой педагогической практике в рамках подготовки воспитанников к школьному обучению данному аспекту работы уделяется особое внимание. В предлагаемых дошкольникам рабочих тетрадях (Е.В. Колесниковой, Н.П. Холиной, Т.Б. Чижковой, К.В. Шевелева и др.) имеют место многочисленные задания на определение состава того или иного числа (например, «положить в чашку два кубика сахара» в соответствии с обозначенными на них числами; записать в «числовых домиках» недостающие цифры и т.д.). Однако такие упражнения не соответствуют содержанию наиболее распространенной в детских садах программы дошкольного образования «От рождения до школы», в которой предусматривается формирование у воспитанников представлений о составе числа только в подготовительной группе и исключительно на наглядной основе [1].

Отмеченное противоречие актуализировало проведение диагностического исследования, имеющего целью изучение наличествующего уровня

сформированности представлений о составе числа у детей 5–6 лет. Параметральные и уровневые характеристики были выделены на основе анализа содержания вышеуказанной программы. Поэтому диагностируемыми параметрами являлись знание состава числа из двух меньших и из единиц. При определении диагностических показателей учитывались наличие и характер используемого наглядного материала: предметные картинки, числовые карточки, цифры. Если в первых двух случаях ребенок имел возможность пересчитать изображенные объекты (предметы, круги), то в третьем от него требовалось понимание того, какое число обозначает та или иная цифра. Ответы детей оценивались по критерию «самостоятельность» (отсутствие или наличие помощи со стороны педагога, например, посредством указания на допущенную ошибку, повторного объяснения задания, заполнения одной части модели «числового домика»). Кроме того, знание состава числа из двух меньших чисел анализировалось по критерию «полнота» (т.е. выделения ребенком всех вариантов состава заданного числа), а знание состава из единиц – по критерию «наличие». Введение критерия «осознанность» обусловило необходимость включения диагностических заданий на нахождение суммы и одного из слагаемых, при выполнении которых ребенок не только применял имеющиеся знания, но и аргументировал правильность выполненного им действия, апеллируя к составу числа.

Все диагностические задания предлагались каждому ребенку индивидуально на материале чисел от 3 до 10 (знание состава каждого из чисел фиксировалось отдельно), при этом во избежание утомления задания чередовались, при необходимости обследование дробилось на несколько дней.

Анализ результатов диагностического обследования 30 воспитанников старших групп МАДОУ «Детский сад «Галактика» (г. Пермь) позволил установить, что 40 % из них имеют средний уровень сформированности представлений о составе числа, что соответствует содержанию реализуемой в данном учреждении образовательной программы. Они имеют первоначальные представления о составе чисел: могут назвать единичные элементы заданного предметного множества и количество единиц в указанном числе, определить состав числа из двух меньших в пределах пяти, но только при наличии наглядной опоры. При отсутствии таковой или использовании чисел второго пятка они часто допускают ошибки, которые могут исправить при небольшой помощи взрослого; при сложении или нахождении второго слагаемого часто заменяют вычислительное действие сосчитыванием пальцев.

Вместе с тем 33 % воспитанников обнаруживают высокий уровень, т.е. превышающий программные требования. Они безошибочно называют состав чисел первого десятка из единиц (тогда как в программе старшей группе предусматривается изучение состава чисел до пяти), а также из двух меньших чисел в пределах пяти (что относится к задачам работы в подготовительной группе). Более того, при наличии наглядной опоры (а в ряде случаев и без нее) дети самостоятельно называют все варианты состава чисел в пределах 10, используют эти знания при выполнении заданий на сложение или нахождение второго слагаемого, хотя не могут адекватно аргументировать правильность своего ответа.

Только 27 % детей обнаружили низкий уровень сформированности представлений о составе чисел. Они затруднялись в выполнении заданий на сложение или нахождение слагаемого, зачастую пытались назвать число наугад, варианты состава числа из двух меньших устанавливали практически с последующим сосчитыванием элементов каждой части множества, при определении состава числа из единиц (в пределах пяти) обращались к загибанию своих пальцев как дополнительной опоре.

Более высокие результаты отдельных воспитанников связаны, прежде всего, с тем, что они посещают дополнительные занятия в детском саду и в воскресной школе, на которых значительное место отводится формированию представлений о составе числа. Вместе с тем выявленный факт достижения частью обследованных детей шестого года жизни высокого уровня сформированности представлений о составе числа свидетельствует о возможности осуществления данного направления работы в старшей группе и обуславливает необходимость поиска педагогических средств, способствующих ее оптимизации. Одним из таких средств может выступать дидактическая игра, позволяющая поддерживать интерес воспитанников к многократному определению состава чисел в варьируемых ситуациях.

Феномен дидактической игры, ее сущностные и структурные особенности, образовательный потенциал, генезис, этапы и особенности педагогического руководства достаточно хорошо изучены в отечественной дошкольной педагогике (В.Н. Аванесова, А.К. Бондаренко, А.Н. Давидчук, Ю.С. Григорьева, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, А.И. Сорокина и др.). Имеют место работы, раскрывающие специфику использования дидактических игр в решении задач математического развития детей и, в частности, формирования у них представлений о числе (А.А. Каравка, В.П. Коваленко, М.Н. Перова, А.А. Смоленцева, А.А. Столяр и др.). Но анализ методических пособий свидетельствует, что их авторы описывают преимущественно дидактические упражнения, в которых не предусматривается игровая задача, интересное для дошкольников игровое действие. Соответственно педагоги испытывают затруднения в организации дидактических игр, ориентированных на решение задач формирования у воспитанников представлений о составе числа.

Поэтому нами были разработаны дидактические игры (как самостоятельно, так и на основе модификации имеющихся), направленные на актуализацию, уточнение и обогащение знаний детей о составе чисел из единиц и двух меньших, а также на формирование и совершенствование умений выполнять сложение на основе присчитывания по единице или прибавления по частям, определять часть множества по целому и второй части. Все игры имели полноценную структуру и отличались видовым разнообразием (настольно-печатные, предметные, компьютерные, а также подвижные игры с математическим содержанием). При этом учитывались возрастные особенности воспитанников старшего дошкольного возраста, что обусловило присутствие в дидактических играх соревновательного элемента, отгадывания, поиска. Кроме того, предусматривалась возможность упрощения или усложнения содержания каждой из игр как за счет изменения

используемых числовых интервалов (в пределах пяти / семи / десяти), так и варьирования игровых правил и материалов.

Например, в дидактической игре «Парочки» дети по очереди открывали по две карточки с написанными на них цифрами и, если сумма соответствующих чисел была равна заранее заданному числу, то игрок забирает пару карточек себе, в ином случае возвращал карточки в первоначальное положение. В наиболее простом варианте 20 карточек с цифрами (или кругами) от 1 до 4 раскладывались на столе так, что участники видели все цифры и могли заранее, до своего хода, определить нужные им (например, составляющие число 5). В усложненном варианте игры две группы карточек размещались в перевернутом положении. При этом в первой группе на них были написаны цифры от 1 до 4, во второй группе – от 3 до 6, Игрок брал по одной карточке из каждой группы и, если они в сумме не составляли заданное число, клал их на место. В наиболее сложном варианте использовались карточки с цифрами от 1 до 9, а заданное число (например, 5) можно было получить не только на основе сложения двух чисел, но и вычитания. Победитель определялся по количеству карточек с цифрами, которые игрокам удавалось взять себе.

В игре «Путешествие по Лукоморью», построенной по типу «ходилки», применялись два игральных кубика. В простом варианте на гранях одного из них были точки от 1 до 3, на гранях другого – цифры от 1 до 3. Бросив кубики, ребенок определял сумму на основе присчитывания (например, при выпадении цифры 3 и грани с двумя точками, игрок к трем прибавлял 1 и еще 1). В усложненном варианте на гранях второго кубика записывались цифры от 2 до 7, а в наиболее сложном – и на первом кубике вместо точек размещались цифры 1, 2, 3, что вынуждало воспитанника осуществлять присчитывание в умственном плане либо определять сумму на основе знания состава числа.

Для проведения большинства игр предполагалось объединять в малые подгруппы детей, имеющих сходный уровень сформированности представлений о составе числа, что уравнивало их шансы на выигрыш и позволяло использовать вариант соответствующей степени сложности. Но некоторые дидактические игры предусматривают возможность одновременного участия детей, отнесенных к разным уровням. Так, в игре «Кто больше соберет?», разработанной на основе модификации уже знакомого воспитанникам игрового материала «Волшебный квадрат», им предстоит складывать силуэты предметов из названного ведущим числа разноцветных треугольников. Дети, отнесенные к низкому уровню, могут называть количество треугольников каждого цвета, уже собрав силуэт, а остальные перечисляют необходимые им фигуры до его складывания, ориентируясь на имеющиеся у них представления о составе числа из единиц.

На основе последующей систематизации составленной картотеки дидактических игр с учетом этапов руководства ими был разработан перспективный план их проведения в старшей группе. В ходе его частичной апробации было установлено, что воспитанники проявляют к данным играм выраженный интерес, не только охотно откликаясь на предложения педагога, но и иницируя их организацию, что обеспечивает необходимую повторность решения дидактической задачи, гибкость применения освоенных детьми знаний и умений.

Перспективы исследования состоят в полной апробации составленного плана и последующем анализе динамики результатов начального и итогового диагностического обследования воспитанников, отнесенных к экспериментальной и контрольной группе, что позволит сделать вывод об эффективности применения дидактических игр в процессе формирования представлений о составе числа у детей 5–6 лет.

#### **Список литературы**

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология: пер. с фр. / предисл. В.А. Лекторского и др. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.

*Перминова А.А.,  
Хохрякова Ю.М.*

### **ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЧЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В нашей стране задачи обучения счетной деятельности, начиная с середины XX в., обязательно предусматривались в образовательной программе, реализуемой в средней группе детского сада. Теоретическое обоснование необходимости осуществления такой работы со всеми воспитанниками на учебных занятиях представила А.М. Леушина. Ее позицию разделяли Н.А. Арапова-Пискарева, В.В. Данилова, Л.С. Метлина, В.П. Новикова и многие другие педагоги, разрабатывающие конспекты занятий с детьми пятого года жизни, ориентированных на формирование у них умений считать и отсчитывать предметы, движения, звуки в пределах пяти. При этом освоение счета в интервале до десяти авторами предусматривалось лишь в старшей группе. Такой подход нашел отражение в программах «От рождения до школы», «Детский сад – дом радости», «Детство». Лишь составители программы «Истоки» не стали четко ограничивать диапазон счета, подчеркнув, что в средней группе воспитатель «учит считать до пяти – десяти (и в больших пределах в зависимости от успехов группы)» [1, с. 67].

В программе «Развитие», в соответствии с материалами исследований Т.И. Ерофеевой, Л.Н. Павловой, использование чисел предусматривается только в старшей группе. Авторы полагают, что детей пятого года жизни необходимо учить сравнивать количество элементов в разных множествах без счета, на основе использования предметных эквивалентов. Между тем, по данным А.Н. Гвоздева, Н.А. Менчинской, Н.И. Чуприковой, уже на третьем году жизни многие дети проявляют интерес к употреблению числительных, запоминают последовательность их называния в пределах пяти и в ряде случаев правильно соотносят их с количеством предметов.

Отмеченное отсутствие однозначности в определении возрастных возможностей овладения счетной деятельностью и соответственно содержания программ дошкольного образования актуализировало проведение исследования, направленного на изучение наличествующего уровня ее сформированности у детей пятого года жизни.

В качестве показателей сформированности счетной деятельности рассматривались следующие умения: считать нелинейно расположенные предметы; отсчитывать предметы; считать движения; соотносить количество предметов с условным обозначением (цифрой, числовой карточкой).

Анализ структуры счетной деятельности, рассматриваемой как процесс определения численности какого-либо множества на основе установления взаимно-однозначного соответствия между его элементами и числами натурального ряда, позволил выделить такие подпоказатели для анализа сформированности первого из выше обозначенных умений, как: называние прямой последовательности чисел, соотнесение числительного с предметом, выделение итога счета. Они оценивались по критериям правильности, самостоятельности и объема (интервала, в котором ребенок может осуществлять счет).

При оценке умения отсчитывать предметы по этим же критериям анализировалось соотнесение числительного с предметом и прекращение действия по достижению заданного числа. Аналогично при оценке умения считать движения фиксировалась правильность и самостоятельность соотнесения числительного с выполняемым движением (отдельно односложным и двусложным) и прекращение движений по достижению заданного числа. Умение соотносить количество предметов с цифрой и числовой карточкой оценивалось по критериям правильности и самостоятельности выполнения действия, и отдельно выявлялось узнавание цифр (по критерию объема).

Диагностическое обследование детей (20 человек) проводилось на базе средней группы МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 162» (г. Пермь). Анализ его результатов позволил констатировать наличие выраженных индивидуальных различий в достигнутом уровне сформированности счетной деятельности в целом и по каждому из умений в отдельности.

15 % воспитанников средней группы владеют количественным счетом в пределах 10, правильно называя последовательность чисел, соотнося каждое число с предметом или движением, выделяют итоговое число, обозначают его цифрой или числовой карточкой (при этом в пределах пяти находя нужную карточку без пересчета точек). Этот уровень был назван перспективным, поскольку его характеристика соответствует требованиям, предъявляемым программой «Детство», реализуемой в данном дошкольном учреждении [2, с. 124], а также программой «От рождения до школы» к воспитанникам следующей (старшей) возрастной группы [3, с. 232–233].

25 % детей было отнесено к высокому уровню, поскольку демонстрируемые ими умения также превышают требования, обозначенные в программе средней группы [2, с. 120; 3, с. 198]. Они умеют считать нелинейно расположенные предметы в пределах 6–7, но при увеличении их численности до 8–10 начинают совершать ошибки (пропуская числительное или предмет), исправляя их после указаний



педагога или самостоятельно. Они выделяют итоговое число и не испытывают затруднений при обозначении количества предметов числовой карточкой или цифрой в освоенном интервале. В пределах 5–6 они правильно отсчитывают объекты, но в диапазоне от 7 до 10 допускают аналогичные ошибки, иногда забывая останавливаться по достижению заданного числа. В то же время они затрудняются в отсчете движений (даже односложных), не всегда точно соотнося их с числительными и часто продолжая выполнять их, несмотря на достижение заданного числа.

35 % воспитанников были отнесены к среднему уровню. Они могли сосчитать предметы в пределах 5–6, выделяли итоговое число, но не знали цифр и затруднялись обозначить полученный результат числовой карточкой, поскольку пока пересчитывали точки на числовых карточках, забывали, какое количество предметов изображено на картинке. При отсчете предметов и движений они допускали ошибки, не прекращая их, достигнув заданного числа.

У 25 % воспитанников был выявлен феномен «безытогового счета», характерный, по данным А.М. Леушиной, Н.А. Менчинской, для детей младшего дошкольного возраста, что дало основание назвать данный уровень низким. Они верно сосчитывали предметы в пределах трех и более, но в ответ на вопрос «Сколько всего котят (собачек)?» начинали снова пересчитывать предметы, произносить числительные по порядку, не глядя на карточку, говорили: «Немножко» или «Много», называли не итоговое, а другое число. Соответственно они не справлялись и с выполнением других диагностических заданий.

Выявленное преобладание (60 % детей) среднего и низкого уровня сформированности счетной деятельности актуализировало поиск педагогических средств, способствующих оптимизации процесса формирования составляющих ее умений. В то же время наличие достаточно большого (40 %) количества воспитанников, достигших высокого и перспективного уровня, свидетельствует о возможности усложнения задач обучения счетной деятельности, обозначенных в указанных образовательных программах.

Как отмечают Н.А. Арапова-Пискарева, В.В. Данилова, А.М. Леушина для совершенствования счета существенное значение имеют упражнения с активным участием разных анализаторов: счет движений, звуков, предметов на ощупь.

Движения являются главной составляющей подвижных игр, и в них вполне может быть включена задача отсчета.

Например, в игре «Школа мяча» детям необходимо выполнить определенное количество одинаковых движений с мячом, чтобы перейти на следующий этап (5 раз подбросить мяч вверх и поймать его, затем 4 раза подбросить мяч и успеть хлопнуть в ладоши, пока он в полете, и т.д.). Если мяч падает, или ребенок допускает ошибку в отсчете, то действия начинает следующий игрок.

По мере освоения движений, входящих в состав данной игры, и умения их отсчитывать, включается игра «Просто, хлопок». Ведущий произносит текст, а ребенок выполняет соответствующее движение один раз: «Просто (подбрасывает мяч вверх). Хлопок (подбросив мяч, хлопает в ладоши). Кирпич (подбросив мяч, хлопает ладонями о бедра). Калач (подбросив мяч, сжимает кулаки) и т.д.». После

этого текст повторяется, но каждое движение выполняется по 2 раза, затем по 3 и т.д. Если мяч падает, то ход опять-таки переходит к другому участнику.

Стремление к достижению игрового результата, выигрышу побуждает детей по своей инициативе упражняться в выполнении движений и их отсчете. По мере же освоения воспитанниками содержания игры, педагог может изменять как входящие в их состав движения, так и их количество.

В подвижных играх может предусматриваться счет и отсчет предметов. Например, в игре «Боулинг» сосчитывается количество сбитых кеглей, в игре «Дартс» к счету попавших в мишень шариков добавляется их отсчет. При этом детям, находящимся на низком уровне сформированности счетных умений, педагог предлагает отсчитывать по 3–5 шаров. Воспитанники же, владеющие счетом в большем диапазоне, отсчитывают по 6–10 шаров, сбивают кегли тремя мячами (чтобы количество упавших кеглей приближалось к 10). Итоговое число дети обозначают числовой карточкой или цифрой. Затем воспитанники, находящиеся на высоком и перспективном уровне, с помощью педагога сравнивают полученные числа для определения победителей в каждой паре игроков.

Задача соотнесения количества предметов с числовой карточкой или цифрой может быть включена в любую подвижную игру, связанную с нахождением участниками своего места (домика, норки, машины, ракеты и т.д.). В этом случае игроки получают карточку с изображением нелинейно расположенных предметов (количество которых соответствует уровню сформированности у них счетных умений) и по сигналу ищут место, обозначенное данной числовой карточкой или цифрой. При повторном проведении игры участники меняются карточками. Вариантом такой игры может стать счет не предметов, а самих детей. Например, пока педагог раскладывает в обручи-ракеты карточки с цифрами, воспитанники ходят по кругу, произнося слова: «Ждут нас быстрые ракеты для полета на планеты. На какую захотим, на такую полетим. Но в игре один секрет: опоздавшим места нет!» Сказав последнее слово, они пытаются занять места в обручах. После чего «дежурные по космодрому» проверяют, соответствует ли количество детей, вставших в обруч, находящейся в нем цифре.

Проведенное исследование позволило заключить, что эффективность использования подвижных игр в процессе формирования у детей счетной деятельности обуславливается четкостью определения игровых правил, которые направляют действия участников на решение игровых задач, предопределяющих выигрыш, и вместе с тем требуют осуществления счета и отсчета движений или предметов, обозначения количества элементов множества числовой карточкой или цифрой. Перспективой исследования является реализация составленного перспективного плана проведения подвижных игр. Последующий анализ динамики сформированности счетной деятельности у воспитанников экспериментальной и контрольной группы позволит эмпирически доказать целесообразность применения подвижных игр в процессе ее формирования у детей среднего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Истоки: комплексная образовательная программа дошкольного образования / науч. рук. Л.А. Парамонова. – 6-е изд., перераб. – М.: Сфера, 2018. – 192 с.

2. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «ДЕТСТВО» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. – 352 с.

3. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

*Петрова М.В.,*

*Коломийченко Л.В.*

### **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ**

По мнению многих исследователей, наиболее важным и значимым в воспитании ребенка, развитии его эмоциональной сферы является формирование социальных эмоций и чувств, которые способствуют процессу социализации человека, становлению его отношений с окружающими.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией. Для нас важным является определение понятия «эмпатия» Н.Н. Обозова. Он рассматривает эмпатию как процесс, включающий в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент характеризуется пониманием эмоционального состояния другого человека; эмоциональный компонент проявляется в эмоциональных реакциях, чувствах, переживаниях по отношению к другому человеку; поведенческий компонент включает в себя определенные способы оказания помощи, сопереживания, сочувствия и содействия другому человеку [1].

Изучением проблемы появления и развития эмпатии в дошкольном возрасте занимались многие отечественные психологи: А.В. Запорожец, Л.П. Стрелкова, Е.И. Изотова, Ю.Б. Гиппенрейтер и др. Их исследования показали, что именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности, в которой эмпатия занимает ведущее место.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) отмечена важность развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания в контексте социально-коммуникативного развития. Уделяется внимание развитию эмоциональной отзывчивости (эмпатии), проявляющейся в сопереживании, сочувствии, сострадании, «сорадости», содействии сверстникам, литературным персонажам, взрослым людям в ситуациях социальной коммуникации [2].

Для определения актуальности и значимости изучаемой нами проблемы было проведено анкетирование педагогов.

Анализ практики дошкольных организаций показывает, что воспитатели недостаточно осведомлены в сущности понятия «эмпатия»: 90 % педагогов сужает понятие «эмпатия» до сопереживания. По результатам проведенного анкетирования

можно констатировать, что лишь 20 % педагогов в качестве средств более эффективных для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста используют театрализованные игры, театрализованную деятельность. При решении задач развития эмпатии педагоги используют следующие методы: беседа, чтение художественной литературы, дидактические игры. Данные методы не позволяют решать все задачи развития эмпатии, так как в основном они направлены на решение задачи лишь когнитивного компонента. В качестве условий, необходимых для эффективного процесса развития эмпатии 80 % педагогов отмечают только дидактические, связанные с подбором литературных произведений, атрибутов. Условия, связанные с собственной профессиональной компетентностью, организацией работы с семьей, методическим оснащением, не учитываются опрошенными. Большинство педагогов испытывают трудности при организации работы по развитию эмпатии, так как в практике отсутствует соответствующее методическое оснащение.

В теории и практике дошкольного образования сегодня существует богатый арсенал средств, направленных на развитие эмпатии ребенка, определено содержание, которое представлено произведениями искусства (художественная литература, живопись), изучен воспитательный потенциал различных видов детской деятельности: художественной, театрализованной, особое место среди которых отведено игре-драматизации. Проблематика игры-драматизации представлена в исследованиях Л.В. Артемовой, Л.П. Стрелковой, Р.И. Жуковской, Н.Ф. Губановой, Н.А. Реуцкой и др. Авторами были выделены сущностные особенности игры-драматизации как вида деятельности, изучен ее развивающий потенциал в развитии эмпатии детей дошкольного возраста. Анализ существующей практики воспитания детей в образовательных учреждениях свидетельствует о том, что игра-драматизация используется в решении задач развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Тематика данных игр основана на русских народных сказках. Однако анкетирование показывает, что педагоги не систематично проводят работу по организации игровой деятельности детей, этапы руководства игровой деятельности ими не используются.

Исходя из анализа практики дошкольной образовательной организации, мы обнаруживаем, что педагоги не готовы к реализации ориентиров по данному направлению личностного развития. Мы предполагаем, что организация инновационной деятельности позволит ввести новые методы и формы, которые поспособствуют эффективности педагогического процесса, направленного на развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

На современном этапе развития образования в связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012, развитие инновационной деятельности – одно из важнейших направлений в дошкольном образовании. В Законе «Об образовании в РФ» отмечено, что инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования [3].

Изучением сущностных характеристик понятия «инновация» и ее видов занимались многие исследователи: М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, А.И. Пригожин, В.С. Лазарев и др. Анализ исследований, посвященных изучению сущности понятия «инновация», позволяет ее рассматривать как введение нового в цели, задачи, содержание, методы и формы обучения и воспитания, а также организацию совместной деятельности педагога и учащихся.

Внедрение инноваций в работу образовательного учреждения является важнейшим условием совершенствования системы дошкольного образования. Оно возможно благодаря организации инновационной деятельности. Изучение сущностных характеристик инновационной деятельности позволяет утверждать, что данный вид деятельности представляют собой введение новшеств в педагогическую практику в целях повышения качества образования.

Анализ проведенного нами анкетирования показал, что 65 % педагогов считают нововведения в образовании возможными с опорой на традиционные формы и методы работы. Анализ данных анкетирования опрошенных показал, что около 60 % педагогов недостаточно осведомлены в документах, регламентирующих инновационную деятельность. Большинство опрошенных указывает на отсутствие условий для эффективного решения задач инновационной деятельности. Все педагоги (100 %) отмечают необходимость проведения инновационной деятельности в области нравственного воспитания.

Анализ современных законодательных нормативных документов позволяет констатировать, что инновационная деятельность в образовании может осуществляться в двух основных формах: через реализацию инновационных образовательных проектов и осуществление инновационных программ. Изучением сущности понятия «педагогическое проектирование», его видов, содержания занимались В.С. Безрукова, И.А. Колесникова, Г.П. Щедровицкий, Н.О. Яковлева и др. По мнению Н.О. Яковлевой, педагогическое проектирование представляет собой целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательной системы, ориентированной на массовое использование [4].

Анализ практики дошкольных образовательных организаций показывает, что большинство педагогов осведомлены в том, какие структурные части являются обязательными в проекте. Однако не все опрошенные включают в участников проекта инновационной деятельности родителей, специалистов ДОУ, социальных партнеров.

Анализ нормативных документов, психолого-педагогической литературы, результатов проведенного анкетирования свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию эмпатии. Весьма актуальной в этом аспекте представляется разработка инновационного проекта по использованию игры-драматизации в развитии эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

### ***Список литературы***

1. Социальная психология: учеб. пособие / под ред. А.Л. Журавлева, В.П. Познякова, Е.Н. Резникова и др. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки

Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: принят ГД ФС РФ 21.12.2012 // СПС «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

4. Яковлева Н.О. Проектирование как условие повышения качества образования. – Оренбург: ОГПУ, 2002.

*Расторгуева Е.В.,*

*Григорьева Ю.С.*

### **ДИАГНОСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О СВОЕЙ СЕМЬЕ**

Сохранение и развитие чувства патриотизма, любви к своей стране является важной стратегической задачей современного российского государства. Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения россиян обозначается сегодня во многих нормативных и концептуальных документах системы образования РФ.

На региональном уровне в данном направлении действует Закон Пермского Края «О патриотическом воспитании граждан РФ, проживающих на территории Пермского края», в котором предусмотрено сохранение семейных традиций и ценностей (п. 2, 3) [2].

Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» предполагает уделять в дошкольных, школьных и учреждениях дополнительного образования особое внимание семейным ценностям [2].

Проблему сохранения родственных связей и отношений между людьми сегодня часто освещают в СМИ. Во всех регионах РФ активно работают коммерческие организации, занимающиеся поиском информации о предках и составляющие семейную генеалогию.

Вышеперечисленные факты указывают на то, что во многих российских семьях утрачена связь со своими родственниками. Познание своих «корней» должно начинаться с детства. По мнению Е.К. Ривиной, в процессе ознакомления с родословной у детей формируются представления об отношениях родства, расширяются знания о семье, словарный запас обогащается терминами родства, развивается словесно-логическое мышление. Изучая свою родословную, ребенок наглядно видит и понимает, что такое «отчество», каково его происхождение [3].

В дошкольном детстве закладываются основы ответственности перед памятью своих предков, прививаются семейные ценности. И затем уже в школьные годы часто стремление «не огорчить маму», «не опозорить свою фамилию, свой род» является более эффективным сдерживающим началом, чем наказания или поощрения.

В современный период реформирования дошкольного образования особое значение приобретает исследование проблем патриотического воспитания

подрастающего поколения. При наличии образовательных программ для ДОО, отражающих содержание работы по организации изучения детьми истории своей семьи, в этом вопросе и педагоги, и родители часто сталкиваются с рядом проблем. Перед ними стоит сложная задача: убедить детей в том, что рассказы о семейной истории могут быть интересны не меньше, чем книги о вымышленных сказочных персонажах. В каждой семье есть герой семьи, и эти герои появились во многом благодаря крепким семейным традициям, памяти о предках, семейным альбомам и мемуарам, архивам и устным рассказам, которые слушали дети.

Н.А. Каратаева отмечает, что изменения в экономической и социальной жизни современников привели к распаду традиционной семьи, состоящей из нескольких поколений родственников. С одной стороны, семья получила возможность самостоятельно, без вмешательства «извне», решать вопросы воспитания детей. Однако процесс нуклеаризации неизбежно влечет за собой разрушение преемственных связей между поколениями [1].

Мы провели анкетирование среди педагогов Пермского края и пришли к выводу о том, что область «Социально-коммуникативное развитие» в дошкольном образовании не является приоритетной на практике.

В анкетировании приняли участие 36 человек, 4 из которых отказались ответить на вопросы анкет. Только 20 % педагогов включили патриотическое воспитание в первую пятерку приоритетных направлений. Только 2 % опрошенных считают, работу по патриотическому воспитанию следует начинать с младшего дошкольного возраста.

Педагоги на практике далеко не всегда имеют объективные данные об уровне сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о своей семье. Решить эту проблему можно с помощью правильно подобранного диагностического инструментария. Грамотное проведение диагностики знаний детей обеспечивает качественную оценку уровня сформированности их представлений, что необходимо при организации дальнейшей работы по данному направлению.

Рассмотрев диагностические методики Т.А. Габдаулхаевой, Н.В. Микляевой и дополнения О.В. Просужих, Е.К. Ривиной [4], мы пришли к выводу, что наиболее полной является методика Е.К. Ривиной. Но все же имеющиеся методики не позволяют провести диагностику знаний детей по разработанным нами показателям и критериям. В связи с этим мы пришли к необходимости создания собственной методики изучения уровня сформированности представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста.

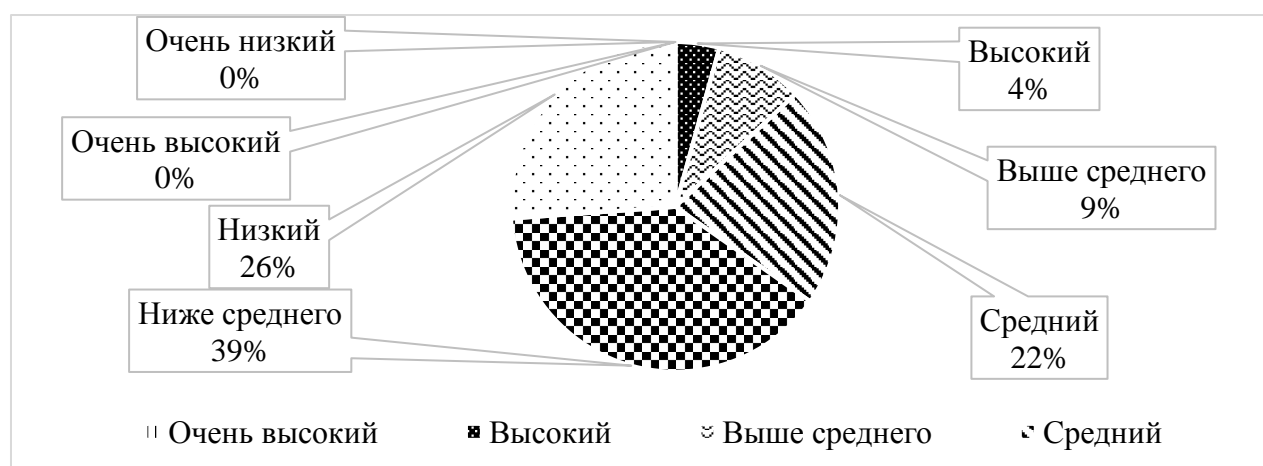
Нами было выделено 7 показателей представлений о семье. Это представления: о своем имени и фамилии; об именах и отчествах своих родителей; об именах и отчествах своих дедушек и бабушек; о родственных отношениях в семье; о профессиональной деятельности своих родителей (родственников); о том, что такое семья; о том, что такое родословная.

К перечисленным показателям были определены критерии оценки: полнота, осознанность, аргументированность, объем.

Эксперимент осуществлялся на базе МАДОУ «Детский сад № 238» г. Перми, подготовительная группа.

Предварительно со всеми детьми группы проводилась беседа, в ходе которой дети актуализировали свои знания о том, что такое имя и фамилия. Также проводилось анкетирование родителей, поскольку сопоставление его результатов с ответами детей способствовало получению более объективных и достоверных данных диагностики знаний детей о семье. После этого индивидуально с каждым ребенком в свободное от занятий время на протяжении 10–15 минут проходила диагностическая беседа, направленная на выявление его знаний о семье и родственниках.

Нами была разработана шкала оценки представлений об истории своей семьи у детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики приведены на рисунке.



Результаты диагностики представлений о своей семье у детей старшего дошкольного возраста

Из рисунка видно, что большинство детей демонстрируют низкий и ниже среднего уровни знаний о семье. При выявлении низких показателей знаний о семье (это 20,5–29 баллов) дети демонстрировали следующие показатели.

По критерию «Полнота» у ребенка сформированы неполные элементарные представления о своих имени и фамилии, об именах своих родителей и их профессиональной деятельности, ребенок знает только некоторые имена бабушек и дедушек. По критерию «Осознанность» – даже при помощи взрослых ребенок не в состоянии применять имеющиеся знания при решении большинства (более 50 %) практических задач. По критерию «Аргументированность» ребенок даже при помощи взрослого затрудняется в аргументации своей точки зрения.

Необходимо отметить, что не все родители при анкетировании давали полные ответы на вопросы, некоторые родители зачитывали свои ответы при ребенке вслух или заранее заучивали с ребенком правильные ответы, что могло негативно повлиять на достоверность результатов диагностики знаний детей.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы. Несмотря на задекларированные современным российским обществом (и педагогами в частности) требования к повышению уровня патриотического воспитания, в образовательных программах теме истории семьи уделяется



недостаточно внимания. У большинства детей старшего дошкольного возраста слабо сформированы представления о своей семье. Помимо недостаточного объема изучения этой темы, проблема заключается в ее мониторинге.

Мы разработали оригинальную методику, включающую в себя показатели и критерии оценки уровня представления о своей семье у детей старшего дошкольного возраста, а также шкалу оценки представлений о своей семье у детей старшего дошкольного возраста по результатам проведенной диагностики. Диагностическим инструментарием методики являются беседы с детьми и анкетирование родителей. При соблюдении определенных условий (добросовестность ответов на вопросы анкеты родителей всех детей, отсутствие специальной предварительной подготовки детей родителями к начальной диагностике) эта методика позволяет получить полную и достоверную информацию о знаниях детей о семье.

### **Список литературы**

1. Каратаева Н.А. Воспитание уважительного отношения к семейным традициям у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 1999. – 238 с.
2. Кодексы, законы и другие материалы [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru/>
3. Ривина Е.К. Зачем знакомить дошкольников с родословной?. – М.: Просвещение, 2010.
4. Ривина Е.К. Знакомим дошкольников с семьей и родословной. Пособие для педагогов и родителей. Для работы с детьми 2–7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.

*Сидорова Н.А.,*

*Коломийченко Л.В.*

## **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР РАЗНЫХ НАРОДОВ**

На современном этапе развития образования в связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), Закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 развитие инновационной деятельности является одним из приоритетных направлений в дошкольном образовании, что также закреплено в Законе Пермского края от 12 марта 2014 г. № 308-ПК «Об образовании в Пермском крае» (статья 10 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования») [3].

В законе «Об образовании в РФ» отмечено, что инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования. Но при этом

проведенное анкетирование педагогов показало, что воспитатели зачастую владеют недостаточным уровнем компетенций в области инновационной деятельности и не готовы к ее осуществлению в полной мере.

Законодательством установлено, что инновационная деятельность в образовании осуществляется в двух основных формах: через реализацию инновационных педагогических проектов и разработку инновационных программ. Применительно к организации инновационной деятельности в конкретном дошкольном учреждении чаще используется первая форма, связанная с разработкой проектов. Педагогическое проектирование ориентировано на прогнозирование педагогического процесса, соответствующего поставленным целям и задачам обучения и воспитания, а также на профессиональное саморазвитие педагога, способного к реализации спроектированной системы.

Вместе с тем анализ существующих инновационных проектов позволяет сделать вывод об их относительно низком уровне научного обоснования и отсутствии логики в их разработке в соответствии с генезисом инновационной деятельности. Несмотря на то, что разрабатываемые проекты инновационного поиска представлены по многим направлениям личностного развития, вопросы формирования межнациональной толерантности детей дошкольного возраста в них практически не отражены, в то время как эта проблема на сегодняшний день является одной из самых актуальных в нашей стране. Россия является страной многонациональной, с множеством разных и непохожих друг на друга культур, что служит существенным основанием для инновационного поиска путей совершенствования процесса формирования основ культуры межнационального общения. Данная проблема находит свое отражение в различных правовых документах как международного, так и государственного уровней: «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация принципов толерантности», «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Декларация прав ребенка», Конвенция ООН «О правах ребенка», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года».

Формирование основ межнациональной толерантности необходимо начинать в дошкольном возрасте, так как этот возраст является сенситивным для развития многих нравственных качеств, в том числе и толерантности. Приобщение детей к социокультурным национальным ценностям определяется одним из важнейших направлений взаимодействия педагогов с детьми в соответствии с требованиями «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [4]. О.В. Дуюнова и Н.В. Зудинова под основами «межнациональной толерантности» ребенка старшего дошкольного возраста понимают «интегративное качество личности и одновременно ее диспозиционную структуру, обуславливающую желание и умение ребенка осуществлять социальные коммуникации на основе тактичного и уважительного отношения к окружающим людям, независимо от пола, возраста, национальности, социальной принадлежности, способность к восприятию многообразия мира» [2].

В настоящее время имеется большое количество исследований, направленных на изучение проблемы формирования межнациональной толерантности в дошкольном возрасте: Е.А. Ильинской, Л.В. Коломийченко, Е.В. Обориной, Ф.С. Пак, О.И. Юдиной, Ю.И. Фоминой. Вместе с тем вопросы формирования межнациональной толерантности как показателя успешного решения задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, предусмотренного ФГОС ДО, остаются недостаточно изученными, что также подтверждается результатами анкетирования педагогов, в которых прослеживается отсутствие работы в данном направлении.

В современных исследованиях рассмотрена достаточно обширная палитра средств и методов работы в области формирования основ межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста, особое значение среди которых уделено разным видам игр (сюжетно-ролевым, дидактическим, музыкальным и др.). Безусловно, игре принадлежит важная роль в развитии дошкольников, с ее помощью формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему обучению, развиваются познавательные способности. Л.С. Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте происходит «интеллектуализация» личности, т.е. переход от неосознанных элементарных эмоций, к осознанным и обобщенным [1]. Игра больше, чем какой-либо другой вид деятельности, дает возможность насыщать ее социальным содержанием, поэтому она и является важным средством воспитания. В своих играх дети отражают все, что их волнует в окружающей и общественной жизни.

Вместе с тем, анализ современных исследований позволяет сделать вывод, что в дошкольной педагогике в настоящее время одна из разновидностей детских игр – подвижная игра – рассматривается только как средство физического развития ребенка, воспитания морально-волевых качеств (А.В. Кенеман, И.П. Дегтярев, П.Ф. Лесгафт, Е.А. Покровский, В.В. Гориневский), а ее воспитательный потенциал как средства формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста остается недостаточно изученным.

Характерная особенность подвижной игры – комплексное воздействие на организм и на все стороны личности ребенка. Подвижные игры разных народов являются неотъемлемой частью физического, эстетического и интернационального воспитания дошкольников. Радость движения сочетается в них с духовным обогащением детей, формирует устойчивое уважительное, заинтересованное отношение к культуре своей Родины. В процессе подвижных игр создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств; знакомство с особенностями жизни и культуры других народов, отражаемых в содержании и правилах игры, обеспечивают незабываемые впечатления, которые остаются на всю жизнь.

О недооценке роли подвижных игр разных народов как средства формирования основ межнациональной толерантности свидетельствуют также результаты анкетирования педагогов. К наиболее частым причинам отказа от обращения к подвижным играм разных народов в ходе педагогического процесса

педагоги относят: во-первых, недостаточный уровень умений и опыта в области использования данного средства; во-вторых, отсутствие методических рекомендаций, указаний, рабочих программ по использованию подвижных игр разных народов в воспитательной работе; в-третьих, неактуальность и не востребованность данного средства, потому как на первый план все чаще выходят интерактивные формы взаимодействия с детьми. В то же время воспитательный потенциал подвижных игр используется педагогами крайне редко и направлен в основном на развитие физических качеств; ими не учитывается влияние подвижных игр разных народов на становление духовно-нравственной, эмоционально-чувственной и эстетической сфер личностного развития ребенка.

По этой причине весьма актуальной представляется разработка инновационного проекта по использованию воспитательного потенциала подвижных игр разных народов в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста.

#### ***Список литературы***

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 136 с.
2. Дуюнова О.В., Зудинова Н.В. Воспитание толерантного отношения к культуре разных народов у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6. – С. 34–37.
3. Закон Пермского края от 12.03.2014 № 308-ПК (ред. от 29.12.2016) «Об образовании в Пермском крае» [Электронный ресурс]: принят ЗС ПК 20.02.2014. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/494902435>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / под ред. Т.В. Цветковой. – М.: Сфера, 2018. – 96 с.

*Спицына Н.А.,*

*Зорина Н.А.*

### **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Согласно современному общественному мнению, положениям законодательных документов, педагогическим традициям российского образования родители являются первыми и самыми важными педагогами ребенка, так как они отвечают за его социализацию и воспитание.

Для выполнения этих функций родителям необходимо обладать достаточным уровнем сформированности компетентности в вопросах воспитания своего ребенка [1]. Согласно данным исследований Е.П. Арнаутовой, Е.В. Бондаревской, А.В. Мининой, Л.В. Колосийченко и др. родитель призван решать задачи воспитания в разных видах детской деятельности, в том числе трудовой. В то же время образовательная практика свидетельствует о том, что специальная работа по формированию у детей опыта трудовой деятельности проводится в основном в дошкольном образовательном учреждении. В семейном воспитании задачи

приобщения детей к труду решаются эпизодически и ситуативно. Мы предполагаем, что одной из причин такого состояния дел является отсутствие или недостаточность компетентности родителей в вопросах трудового воспитания, в частности в вопросах формирования трудовых умений у детей.

Наиболее эффективным и продуктивным способом решения данной проблемы является организация целенаправленной систематической работы с родителями воспитанников по формированию обогащению их компетентности в вопросах трудового воспитания детей.

В коллективной работе преподавателей кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ родительская компетентность определяется как интегративное личностное образование, основанное на ряде компетенций (информационная, мотивационная, технологическая, коммуникативная, рефлексивная), проявляющихся в знаниях и опыте в определенной области воспитания [2].

В состав информационной компетенции входят: знания о возрастных особенностях и закономерностях развития ребенка в разных областях; знания о воспитании детей в домашних условиях; знания о путях реализации собственной воспитательной функции; знания о частных методиках [2]. В зависимости от того, в какой области воспитания проявляется информационная компетенция, будет меняться ее содержание.

Современный родитель имеет некоторые представления о воспитании детей в условиях семьи. Он черпает их из разных источников, многие знания являются продуктами воспитательной деятельности родителя. Для того, чтобы определить содержание информационной компетенция родителя в вопросах трудового воспитания детей, необходимо выявить состав, характер, степень осознанности тех представлений, которые получены родителем стихийно. Изучение объективного уровня сформированности информационной компетенции родителей в сфере трудового воспитания детей – одна из задач нашего исследования. Ее решение позволит осуществить коррекцию предполагаемого содержания компетенции родителей, учесть ориентации, представления родителей об обучении ребенка элементарным трудовым умениям.

В соответствии с этим нами был определен круг задач, связанных с определением параметральных характеристик исследования, отбором диагностического инструментария и проведением диагностики с последующим анализом полученных эмпирических данных.

В констатирующем эксперименте приняли участие 20 родителей детей среднего дошкольного возраста. Экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ «Детский сад № 238» г. Перми.

Показатели, оценочные критерии и уровни сформированности информационной компетенции родителей в области трудового воспитания детей среднего дошкольного возраста были определены на основе данных исследований в области трудового воспитания детей дошкольного возраста, а также выводов исследований по проблемам семейного воспитания (Е.И. Тихеевой, Р.С. Буре, В.И. Логиновой, Г.Г. Годиной, Д.В. Сергеевой и др.).

Содержание информационной компетенции родителей составили знания в области трудового воспитания детей, которые были систематизированы нами в ряд блоков: знания о значении и содержании трудового воспитания детей дошкольного возраста в семье; знания о возрастных особенностях трудовой деятельности и ознакомление детей среднего дошкольного возраста с трудом взрослых; знания о способах привлечения детей к труду и обучении элементарным трудовым процессам; знания об условиях необходимых для трудового воспитания ребенка в семье.

В качестве диагностируемых показателей компетенции родителей в вопросах трудового воспитания ребенка выступили отдельные элементы каждого блока знаний. Оценочные критерии определялись в соответствии с научными характеристиками качеств знаний: объем знаний, аргументированность знаний, осознанность знаний.

В соответствии с показателями и критериями были определены уровни сформированности информационной компетенции родителей и их содержательные характеристики. Для каждого уровня была дана характеристика.

Для изучения компетенции нами были разработаны диагностические задания «Устный опрос родителя» и «Решение проблемных педагогических ситуаций». Первое задание было направлено на выявление у родителей знаний о трудовом обучении детей, второе позволяло установить возможности родителей в применении таких знаний в типичных ситуациях семейного воспитания.

В ходе опроса родителям предлагалось ответить на вопросы, на которые нужно было дать развернутые ответы. Для каждого показателя были составлены определенные группы вопросов. Например: для показателя «Знания о возрастных особенностях трудовой деятельности и ознакомление детей среднего дошкольного возраста с трудом взрослых» предлагались такие вопросы: «Как Вы считаете, в каком возрасте необходимо начинать приобщать детей к труду, знакомить с трудом взрослых? Аргументируйте свою позицию» или «Как Вы думаете, почему, когда ребенку пятого года жизни предлагают потрудиться (помочь по дому), он отказывается?»

Процедура проведения опроса родителей предполагала возможность оказания им помощи в том случае, если они затруднялись ответить. Например: к вопросу «Вашему ребенку 4–5 лет. Как Вы считаете, какими трудовыми умениями ему можно и нужно владеть?», подсказкой служила фраза «Например, он должен уметь одеть себя...».

Во втором задании родителю предлагалось познакомиться с текстами трех проблемных педагогических ситуаций и ответить на вопросы к ним. Первая проблемная ситуация была направлена на выявление умения применить знания о значении и содержании трудового воспитания детей дошкольного возраста в семье и знания о возрастных особенностях трудовой деятельности детей. Вторая ситуация была направлена на выявление умения применить знания о способах привлечения детей к труду и обучении элементарным трудовым процессам. Третья ситуация была направлена на выявление умения применить знания об условиях необходимых для трудового воспитания ребенка в семье.

Ответы на вопросы к ситуациям родителям предлагалось оформить письменно, что позволяло им сосредоточиться на содержании ситуации, осмыслить ее, соотнести с личным опытом воспитания ребенка.

В результате анализа данных проведенной диагностики были получены результаты как по компетенции в целом, так и по ее отдельным составляющим. Обнаружено, что высокий уровень знаний о трудовом обучении детей в семье был выявлен лишь у 10 % родителей, средний – у 35 %, низкий уровень обнаружили 55 % родителей. Таким образом, преобладающими оказались средний и низкий уровни сформированности информационной компетенции родителей в области трудового воспитания детей среднего дошкольного возраста. Это подтверждает актуальность задачи формирования у родителей информационной компетенции в вопросах трудового воспитания детей.

Анализ данных диагностики по отдельным показателям информационной компетенции позволил установить, что родители практически не владеют или владеют на уровне фрагментарных знаниями об условиях необходимых для трудового воспитания ребенка в семье; о возрастных особенностях трудовой деятельности и содержании знаний о труде взрослых, которые были бы доступны детям пятого года жизни. Эти данные свидетельствуют о том, что для родителей трудовое воспитание не является значимой составляющей семейного воспитания.

Сравнивая результаты показателей между собой можно сделать предположение, что, так как родители недостаточно осознают значение детского труда, то они и не считают заниматься систематически трудовым воспитанием ребенка в домашних условиях.

Результаты диагностики позволили нам определить состав знаний, которые могут быть предложены родителям для усвоения и осознания в ходе дальнейшей совместной работы с педагогами и специалистами ДОО.

#### ***Список литературы***

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2015. – 464 с.

2. Я – компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – М.: Сфера, 2013. – 128 с.

*Сырчикова С.В.,*

*Зорина Н.А.*

### **ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ПРОФЕССИИ МУЛЬТИПЛИКАТОРА**

Одной из задач образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является введение детей в мир социальных отношений взрослых. Труд людей является частью этого мира. О необходимости формирования у детей представлений о труде писали многие педагоги и психологи: Н.К. Крупская,

А.П. Усова, А.В. Запорожец, А.М. Леушина, В.Г. Нечаева и др. Ознакомление детей с трудом взрослых позволяет решать разнообразные образовательные задачи: обогащать знания воспитанников об окружающем мире, формировать у них основы социального мировоззрения, раскрывать вместе с детьми сложнейшие социальные связи между людьми, развивать интерес к профессиям и др. [5].

Система знаний о труде взрослых, разработанная В.И. Логиновой, включает в себя: ознакомление дошкольников с конкретными трудовыми процессами и раскрытие центральной системообразующей связи понятия труд (труд – это преобразование человеком предмета труда (исходного материала) в продукт (результат труда), удовлетворяющий потребности человека); формирование знаний о профессиях людей и коллективном характере труда [1].

В современных образовательных программах дошкольного образования определен круг знаний о профессиях для детей 5–7 лет. В них предлагается знакомить детей с профессиональным трудом людей из близкого и дальнего окружения, но учитывать при выборе той или иной профессии ряда требований: близость опыту детей и жизни, очевидность общественной и личностной значимости результатов труда человека той или иной профессии, возможности непосредственного восприятия детьми трудовых процессов, входящих в профессиональный труд. В то же время современный ребенок в познании окружающего мира уже давно вышел за пределы непосредственного социального окружения. Ему интересны современные профессии: программист, банкир, спасатель и др. В образовательной практике педагоги пытаются знакомить детей с такими профессиями, а труду людей творческих профессий в педагогической работе уделяется недостаточно внимания [3].

В исследовании мы предприняли попытку разработать содержание знаний о труде мультипликатора для детей старшего дошкольного возраста. Эта профессия относится к художественно-творческим. Ее выбор обусловлен тем, что она интересна детям. Они постоянно сталкиваются в жизни с результатами труда людей, создающих мультфильмы; результат труда мультипликатора понятен детям (как с точки зрения социальной, так и с личностной значимости); современные средства и технологии обучения детей дошкольного возраста позволяют познакомить с разнообразными трудовыми процессами, выполняемыми мультипликаторами и дать детям возможность апробировать элементы некоторые из них [2, 4].

Начальным этапом определения содержания, состава и структуры программы знаний о профессии для детей дошкольного возраста является изучение наличествующих представлений, полученных детьми из разнообразных источников. В настоящей статье представлены некоторые результаты процесса изучения уровня знаний детей старшего дошкольного возраста о труде мультипликаторов.

Для достижения цели исследования нами были определены параметральные характеристики исследования и разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить наличествующий уровень представлений детей о профессии мультипликатора.



Диагностические задания были апробированы на базе «МАДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 210» г. Перми. В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком.

В ходе диагностики изучались следующие группы представлений детей: о содержании труда мультипликатора, трудовых процессах; о значении этого труда и его связи с трудовой деятельностью людей других профессий.

Оценка диагностических данных осуществлялась по ряду критериев: полнота (объем), аргументированность и осознанность.

В соответствии с показателями и критериями были выделены и описаны уровни сформированности представлений детей о профессии мультипликатора.

**Высокий:** ребенок имеет полные, разнообразные по содержанию, частично обобщенные представления о профессии мультипликатора: знает название профессии, называет три и более трудовых процесса из труда мультипликатора, узнает и называет инструменты, при помощи которых мультипликатор создает мультфильмы, может объяснить, что необходимо с этими инструментами делать; объясняет для чего нужна профессия мультипликатора, соотносит ее продукт с потребностями людей (чтобы радовать детей, чтобы было хорошее настроение, чтобы дети знакомились с чем-то новым), может объяснить, для чего нужна профессия мультипликатора; устанавливает множественные связи труда мультипликатора с трудом людей других профессий, может самостоятельно установить связь между продуктом труда человека одной профессии и трудом мультипликатора; оперирует имеющимися представлениями о профессии мультипликатора (аргументирует суждения, приводит примеры из личного опыта); называет отдельные трудовые процессы, связанные с созданием мультфильма.

**Средний:** ребенок имеет частичные, неупорядоченные и конкретные представления о профессии мультипликатора: знает название профессии, называет 1–2 трудовых процесса; затрудняется в аргументации суждений о значении профессии; при помощи взрослого устанавливает единичные связи труда мультипликатора с трудом людей других профессий. Имеет представления о результатах труда мультипликатора, об инструментах, используемых мультипликатором для создания мультфильмов, но не может установить между ними связь.

**Низкий:** ребенок имеет отдельные, несвязные, фрагментарные представления о профессии мультипликатора. Называет результат его труда, но не может указать трудовые процессы, необходимые для его получения; не может самостоятельно объяснить общественное значение профессии; не может установить связь труда мультипликатора с трудовой деятельностью людей других профессий.

Остановимся на характеристике диагностического задания, направленного на выявление представлений детей о мультипликаторах и данных, полученных в результате его проведения. Задание представляет собой беседу с детьми с применением картинок. Ответы детей на вопросы беседы позволяют выявить объем имеющихся представлений о профессии мультипликатора, степень

понимания общественной значимости труда мультипликатора выполняемых им трудовых процессов. В ходе беседы вопросы сопровождаются предъявлением ребенку картинок, иллюстрирующих труд мультипликатора. Детям необходимо ответить на ряд вопросов, опираясь на эти изображения. Например, детям предлагалось ответить на вопросы: человек, какой профессии изображен на картинке? Как ты это узнал? Для чего трудится человек данной профессии? Кому нужна эта профессия? Что произойдет, если люди данной профессии исчезнут? Для того, чтобы выявить знания детей о трудовых процессах, выполняемых мультипликатором, им предлагались карточки с изображением разнообразных инструментов и материалов. Из всех предложенных карточек, ребенку необходимо было выбрать те, которые относятся трудовой деятельности мультипликатора.

Результаты исследования показали, что большинство детей (17 из 20) не могут узнать и назвать профессию мультипликатора по внешним признакам. Лишь 3 из 20 детей указали, что на картинке изображен мультипликатор. Вероятно, это связано с тем, что люди данной профессии не имеют какой-либо специфической формы одежды, а на дополнительные детали (наличие в руках инструментов), дети не обращали внимания. Ответ на вопрос «Для чего нужны мультфильмы?» большинство детей связали с развлекательной функцией мультфильмов: «Для того, чтобы смотреть, чтобы не было скучно» (Андрей). Лишь некоторые воспитанники указали на информационную функцию: «Для того, чтобы узнавать что-то новое, и для того, чтобы с родителями в кино ходить» (Полина).

На вопрос «Для чего нужна профессия мультипликатора?» большинство детей (13 из 20) затруднились дать ответ, что свидетельствует о том, что им сложно устанавливать связи между результатами труда и его целями, между социальной значимостью и целями труда. Лишь незначительная часть детей (2 из 20) указали на связь между трудом мультипликатора и потребностями людей в развлечении, отдыхе: «Для того чтобы создавать мультфильмы. Ведь если этой профессии не будет, никто не будет делать мультфильмы, и детям будет скучно, нечем будет заниматься». На вопрос «Кто помогает мультипликатору создавать мультфильмы?» некоторые дети (2 из 20) отвечали: художник, актеры и компьютер. Остальные 18 воспитанников не смогли ответить на данный вопрос.

Полученные диагностические данные были систематизированы и соотнесены с уровнями сформированности знаний детей о профессии мультипликатора. Оказалось, что преобладающее число испытуемых демонстрирует низкий уровень сформированности знаний о профессии мультипликатора. Наличие у детей фрагментарных, неясных знаний свидетельствует о том, что они интересуются этой профессией, получают знания о ней из различных источников, но это происходит эпизодически, спонтанно. Поэтому представления детей не упорядочены, мало осознанны. Несмотря на то, что результаты первого этапа педагогической диагностики показали, что общие представления детей о труде взрослых, о профессиях, о трудовых процессах и коллективном характере труда людей сформированы на достаточном уровне, оказалось, что детям сложно самостоятельно сделать перенос этих знаний в новую ситуацию и применить их по

отношению к малознакомой профессии. Вероятно, что в образовательном процессе знания о труде мало востребованы детьми.

В целом результаты проведенной работы позволяют вести речь о возможности проектирования и осуществления целенаправленной образовательной работы по формированию у воспитанников системных знаний труде мультипликатора.

#### **Список литературы**

1. Логинова В., Мишарина Л.В. Формирование представления о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 10. – С. 56–63.

2. Мониторинг в детском саду: науч.-метод. пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2010.

3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 304 с.

4. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: практикум для сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1997.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр пед. образования, 2014. – 32 с.

*Филатова М.А.,*

*Коломийченко Л.В.*

### **ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ**

Проблема формирования межнациональной толерантности подрастающего поколения в настоящее время в нашей стране становится особенно актуальной. Это связано с серьезными переменами в социокультурном государственном пространстве (изменение структуры общества, принципов взаимодействия его членов, менталитета народа и др.), которые влекут за собой противоречия культурно-языкового, политического, социально-экономического порядка, создавая напряженность взаимоотношений между людьми разных национальностей. Социальное развитие современного мира, демократические принципы его существования провоцируют войны, конфликты на национальной почве, экстремизм, дискриминацию. Данная проблема находит свое отражение в различных правовых документах, как на международном, так и на государственном уровне: «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация принципов толерантности», «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Декларация прав ребенка», Конвенция ООН «О правах ребенка», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года».

Особое внимание вопросам формирования основ межнациональной толерантности уделяется в исследованиях в области дошкольной педагогики. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного

образования главными задачами ставит: охрана и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических и других качеств, отмечена важность развития межнациональной толерантности в русле социально-коммуникативного развития [4].

В настоящее время имеется большое количество исследований, направленных на изучение проблемы формирования межнациональной толерантности в дошкольном возрасте (М.Н. Богомолова, Л.В. Коломийченко, Э.К. Сулова, Е.А. Ильинская, Е.В. Оборина). Вместе с тем формирование межнациональной толерантности как показателя успешного решения задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста изучены недостаточно.

По отношению к детям дошкольного возраста межнациональная толерантность детей рассматривается как сложное личностное образование, проявляющееся в знаниях детей о своей национальной культуре, отдельных элементах культуры других национальностей, национальных различиях между людьми, о способах проявления толерантного отношения; в наличии интереса и потребности в бесконфликтном взаимодействии с представителями иных национальностей; в проявлении понимающего, принимающего и уважительного отношения к ним. Структура межнациональной толерантности традиционно представляется когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентом [2].

Когнитивный компонент включает в себя: представления о своей национальности, о людях других национальностей; об отдельных элементах собственной национальной культуры и иных национальных культур (головные уборы, одежда); о способах поведения и взаимоотношений между представителями разных национальностей.

Эмоциональный компонент рассматривается в контексте проявления интереса, симпатии и уважения к представителям других национальных культур; в стремлении к познавательному-личностному общению с детьми других национальностей.

К поведенческому компоненту относятся конкретные способы поведения, общения и взаимодействия с людьми разных национальностей; бесконфликтное взаимодействие с детьми других национальностей; умение отражать имеющиеся знания в разных видах деятельности.

В современной теории и практике дошкольного образования существует достаточно богатый арсенал средств, способствующих развитию межнациональной толерантности ребенка. А.П. Усова в качестве одного из средств в национальном воспитании ребенка выделяла народное творчество [3]. М.И. Богомолова эффективными средствами национального и межнационального воспитания считала разные виды общения детей с людьми другой национальности, сюжетно-ролевые игры, переписку как средств опосредованного общения и другие [1]. Анализ современных исследований позволяет констатировать, что среди них имеются работы, связанные с изучением различных средств воспитания межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста. Вместе с этим наблюдается

недооценка возможностей подвижной игры в этом процессе, способной конкретизировать представления детей о традициях и обычаях, мировоззрении любого народа, развивать опыт эмоционального отношения к миру, к сверстникам, что особенно важно в дошкольном возрасте.

С целью определения воспитательного потенциала подвижных игр в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста нами была проведена опытно-поисковая работа. Исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 210» г. Перми, в котором приняли участие 40 детей в возрасте 5–6 лет. На констатирующем этапе эксперимента изучался уровень сформированности межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста в соответствии со сферами личностного развития: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Диагностика межнациональной толерантности проводилась с помощью методик, представленных в исследовании Е.М. Обориной, в число которых входили беседы, проблемные ситуации, наблюдение [2]. Разнообразие используемых методов обусловлено доминирующими задачами диагностики, позволяющими установить объем и аргументированность знаний, избирательность, отсутствие или наличие стремления к общению, самостоятельность, позицию в общении, частоту общения с представителями других национальностей, направленность эмоций и действий. Анализ полученных результатов свидетельствует о преобладании среднего и низкого уровня межнациональной толерантности. Дети не владеют первоначальными представлениями о своей национальной принадлежности, о других национальностях, проживающих на территории России, об отдельных элементах собственной национальной культуры, уславливают как эмоционально-положительные, так и конфликтные, безразличные отношения со сверстниками иной национальности.

На основании результатов констатирующего эксперимента была организована работа на этапе формирующего эксперимента, целью которой являлась разработка и реализация плана по повышению уровня межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста через подвижные игры разных национальностей.

Разработка плана работы по повышению уровня межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста осуществлялась в соответствии со сферами личностного развития: когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Выбор национальностей производился в контексте ближайшего регионального окружения и наличия детей других национальностей в группе. В соответствии с данным основанием были использованы татарские, башкирские, коми-пермяцкие национальные подвижные игры, что позволяло подкреплять приобретаемые знания «живым» общением с детьми данных национальностей.

Отбор подвижных игр производился в соответствии с принципом учета возрастных особенностей и опыта детей, а также принципом субъективности (обеспечения содержанием и условиями подвижной игры познавательной активности детей). Разработанный план реализовывался в период с 2018 по 2019 г. Работа в соответствии с планом осуществлялась поэтапно. На начальном этапе проводилась

подготовка детей подготовительной группы (три девочки и три мальчика) для выступления перед детьми старшей группы (показ национальных игр). На подготовительном этапе осуществлялась работа по ознакомлению детей с татарской, башкирской, коми-пермяцкой национальностью и их подвижными играми. Детям демонстрировалась презентация с элементами национальных культур (одежда, язык, обычаи, традиции и т.д.) с сопровождением рассказа педагога. На обучающем этапе проводилась работа по разучиванию правил, слов (стихов) в подвижных играх татарской, башкирской, коми-пермяцкой национальности. На этапе творческого преобразования игры проводилась работа по созданию браслетов и считалок с элементами национальных культур (татарская, башкирская, коми-пермяцкая).

Исследование динамики уровней межнациональной толерантности детей осуществлялось в процессе контрольного эксперимента. Полученные результаты позволяют судить о высоком воспитательном потенциале народных подвижных игр в решении всех задач формирования межнациональной толерантности по всем ее компонентам. Комплекс используемых игр позволил обогатить знания детей элементами собственной национальной культуры и иных национальных культур в процессе создания игровых атрибутов, освоения игровых правил; благодаря новым элементам и традициям, включенным в содержание игры, взаимоотношения детей разных национальностей было насыщено позитивными эмоциями, которые способствовали повышению интереса, симпатии и уважения к представителям других национальных культур, что положительно отразилось на повышении уровня эмоционального и поведенческого компонента.

В ходе проведенной работы обнаружено, что у детей складывается система представлений о своей национальной культуре и об иных национальных культурах и уважительное, положительное эмоциональное отношение к представителям той или иной национальности. Это способствует формированию интереса к иным национальным культурам, повешению уровня бесконфликтного взаимодействия с представителями других национальностей. В процессе исследования подтвердились предположения о том, что подвижные игры обладают высоким потенциалом в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты являются основой для дальнейшего изучения данной проблемы.

#### ***Список литературы***

1. Богомолова М.И., Захарова Л.М. Межнациональное воспитание детей: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2011. – 176 с.
2. Оборина Е.В. Изобразительное искусство как средство формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2015. – 229 с.
3. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. – М.: Просвещение, 1972. – 78 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр пед. образования, 2014. – 32 с.

*Чистякова А.В.,*

*Хохрякова Ю.М.*

## **ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Геометрическое конструирование представляет собой приведение в определенное взаимное расположение различных геометрических фигур с целью передачи очертаний формы того или иного объекта окружающего мира. Рассматриваемое как вид деятельности, оно имеет внешнее сходство с техническим конструированием и аппликацией, но полученные продукты не могут использоваться для развертывания строительной игры и не предполагают создание художественного образа, выражение субъектом своего эмоционально-личностного отношения.

Успешность воссоздания объектов по имеющимся образцам, заданным условиям или собственному замыслу, по мнению исследователей, непосредственно зависит от уровня сформированности действий перцептивного моделирования (Л.А. Венгер), пространственных представлений (А.В. Белошистая), пространственного мышления (И.С. Якиманская), конструктивных умений (А.В. Белошистая, З.А. Михайлова) и вместе с тем способствует их дальнейшему развитию. Это обуславливает как высокий педагогический потенциал геометрического конструирования, так и наличие выраженных различий в освоении данного вида деятельности в условиях его спонтанного формирования.

К настоящему моменту разработано множество разнообразных материалов геометрического конструирования, но они недостаточно активно используются в практике работы дошкольных учреждений. В процессе обучения воспитанников действиям с данными материалами не реализуются требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к проведению педагогической диагностики с целью определения эффективности педагогических действий и их дальнейшего планирования (п. 3.2.3), что воспитатели объясняют, прежде всего, отсутствием соответствующих прикладных разработок.

В изученной нами научно-исследовательской и методической литературе не было представлено диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень сформированности геометрического конструирования как целостной деятельности, в единстве ее мотивационно-целевого, операционально-технологического и контрольно-оценочного компонентов.

В ряде диссертационных работ материалы геометрического конструирования применяются в контексте решения исследовательских задач, не связанных с определением уровня сформированности рассматриваемого вида деятельности. Так, например, Г.А. Свердлова использует методику «Разрезные картинки» для оценки степени развития у детей старшего дошкольного возраста познавательной мотивации, тогда как Е.А. Ключникова применяет аналогичную методику для выявления уровня сформированности настойчивости, а Е.А. Стребелева – для оценки уровня интеллектуального развития детей.

Более того, сопоставление материалов исследований разных авторов свидетельствует о частичном пересечении выделяемых ими параметральных характеристик. Так, Е.А. Ключникова оценивает настойчивость по степени проявления ребенком стремления достичь качественного результата деятельности, его сосредоточенности, способности выполнять задания без отвлечений, осуществлять самоконтроль [2]. В то же время В.В. Щетинина полагает, что умение преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца характеризует проявление познавательной активности [4]. Г.А. Свердлова рассматривает направленность на достижение результата и отношение ребенка к процессу выполнения деятельности как показатели сформированности познавательной мотивации. При этом отношение ребенка к процессу выполнения деятельности автор оценивает по критериям проявления интереса к заданию и самостоятельности [3].

Т.А. Власова, напротив, считает показателями сформированности самостоятельности не только умение старших дошкольников действовать без посторонней помощи, но и проявление ими интереса к деятельности, настойчивости при выполнении заданий, способность к самоконтролю [1].

Между тем Н.С. Кривова, А.А. Люблинская рассматривают самостоятельность как характеристику не мотивационного, а операционального компонента деятельности, как уровень освоения субъектом действий, достигаемый на основе формирования умения выполнять их под чьим-либо руководством.

На основании проведенного сравнительного анализа параметральных характеристик, представленных в диссертационных работах, мы выделили в качестве показателей сформированности мотивационно-целевого компонента геометрического конструирования проявляемый ребенком интерес к данному виду деятельности, направленность на достижение результата и отношение к затруднениям. Учитывая материалы исследования Л.А. Парамоновой, раскрывающие генезис целеполагания в конструктивной деятельности, мы добавили показатель «создание замысла». В то же время сочли нецелесообразным использование показателя «принятие задачи» воспроизведения образца, поскольку детей старшего дошкольного возраста может затруднять не столько принятие задачи, сколько анализ образца, что отражается в процессе его воссоздания, т.е. в рамках операционально-технологического компонента. При характеристике последнего мы ориентировались на выделяемые в работах А.В. Белошистой и З.А. Михайловой (Грачевой) конструктивные умения, связанные с воспроизведением образца. Показателем сформированности контрольно-оценочного компонента стало умение соотносить результат деятельности с образцом.

При определении диагностических критериев мы исходили из возможности осуществления оценки посредством наблюдения за поведением ребенка в деятельности с материалами геометрического конструирования. В частности, показатель «интерес» оценивался по критериям продолжительности деятельности, отвлекаемости и избирательности (предпочтения определенных разновидностей материалов). Показатель «направленность на результат» оценивался в двух аспектах: как стремление ребенка завершить отдельное задание (воссоздать



конструкцию по конкретному (выбранному им) образцу) и как ориентированность на выполнение им всего объема предложенных заданий. Показатель «отношение к затруднениям» оценивался на основе анализа характера эмоциональной реакции ребенка, сопровождающей действия и свидетельствующей о его стремлении к достижению результата в случае совершения ошибки. Самостоятельность ребенка в исправлении ошибок характеризовала умение соотносить результат деятельности с образцом. При оценке умения воспроизводить образец учитывалась не только степень самостоятельности испытуемого, но и количество и характер совершаемых им проб.

Степень проявления каждого из указанных критериев (за исключением избирательности) оценивалось по градуированной шкале, соотнесенной с возрастными возможностями детей старшего дошкольного возраста, обусловленными, в частности, развитием произвольности. Так, продолжительность деятельности на седьмом году жизни может составлять более 30 минут, поэтому способность ребенка заниматься геометрическим конструированием не менее получаса оценивалась в 3 балла. Если же ребенок действовал менее 5 минут, то балл не начислялся. Соответственно осуществление им деятельности в интервале от 15 до 30 минут оценивалась в 2 балла, от 5 до 15 минут – 1 балл.

Для проведения диагностического обследования были выбраны 5 видов материалов геометрического конструирования: набор фигур «Пифагор», набор «Тетрис», геометрическая мозаика, состоящая из прямоугольных треугольников и квадратов двух цветов одинаковой величины, набор «Кубик сома» и «Кубики Кооса» (вариант Б.П. Никитина «Сложи узор» из 9 кубов).

Геометрическая мозаика является плоскостным аналогом «Кубиков Кооса», а «Тетрис» – аналогом «Кубика сома». Выбор материала «Пифагор» был обусловлен тем, что он является аналогом «Танграма», который широко используется в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Для каждого вида материала были подготовлены по 5 образцов разного характера: расчлененные, частично расчлененные и контурные. При этом суммарно уровень сложности образцов для разных видов материалов был примерно одинаков.

Анализ данных проведенного диагностического обследования воспитанников подготовительной к школе группы МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 210» г. Перми обусловил необходимость частичной корректировки уровневых характеристик сформированности деятельности геометрического конструирования, составленных на основании теоретических изысканий.

Так, большинство воспитанников проявляли выраженный интерес к действиям с материалами геометрического конструирования. Вовлеченность в деятельность на протяжении более 30 минут демонстрировали 70 % испытуемых. Некоторые из них занимались около часа, заявляя о том, что даже не пойдут ужинать, пока не завершат работу. Остальные воспитанники действовали с материалами от 10 до 30 минут, по истечению которых они не уходили в игровую комнату, а пытались вовлечь взрослого в разговор на посторонние темы. При этом в течение первых 5 минут ни у кого из детей отвлечений не наблюдалось. В дальнейшем же они имели место у всех испытуемых, но были непродолжительными (в пределах трех минут), хотя

в 2/3 случаях воспитанников приходилось возвращать к деятельности, предлагая им выбрать другой образец, либо другой материал. Так, Оля, вспомнив о занятиях в воскресной школе, начала классифицировать элементы геометрической мозаики (треугольники и квадраты) по форме и цвету, тем самым отвлекаясь от поставленной задачи. Ксюша после воспроизведения образца «собачка» («Кубики Кооса») по своей инициативе выложила полянку и стала обыгрывать ситуацию.

На протяжении всего времени обследования не наблюдалось случаев выражения внешне направленной агрессии, о которых писала, в частности, Г.А. Свердлова [3]. Только 20 % воспитанников изредка проявляли негативные эмоциональные реакции на неудачу, тогда как остальные спокойно продолжали практические пробы.

Все дети проявили стремление к завершению действия по воссозданию образца. Из общего числа выбранных образцов остались незавершенными в целом по группе только 15 %. К примеру, три девочки, выбрав частично расчлененный образец «Кошка» (геометрическая мозаика), не смогли его сложить, несмотря на многочисленные пробы, заявив при этом, что он слишком сложный. Вместе с тем никто из воспитанников не попытался собрать все 25 предложенных образцов, что было обусловлено проявленной ими избирательностью.

В частности, все дети выбирали первыми такие материалы, как «Тетрис» и «Кубик сома», при этом за период обследования 90 % испытуемых воспроизвели все образцы из элементов «Кубика сома», 85 % детей – все образцы «Тетриса». В то же время с набором «Пифагор» треть воспитанников (35 %) отказалась работать, а остальные сложили из него не более трех образцов. Кроме того, было выявлено наличие у детей избирательного интереса и к предлагаемым образцам. Так, например, воссоздание образцов, напоминающих животных (кошка, собака и т.п.), привлекало испытуемых в значительно большей степени, чем складывание геометрических фигур (треугольника и прямоугольника из «Пифагора») или орнаментов (из «Кубиков Кооса»). Мальчики, в сравнении с девочками, проявляли больший интерес к воссозданию конструкций, похожих на транспортные средства (корабль, ракета и т.п.).

Анализ успешности воспроизведения детьми образцов разного характера позволил подтвердить, что контурные образцы затрудняют выполнение действия, поскольку требуют от ребенка умения мысленно их расчленить, определив составные элементы и их пространственное расположение. При их использовании увеличивалось число практических проб и допущенных ошибок. Наиболее часто имели место ошибки, связанные с неверным пространственным расположением одного из элементов конструкции. Ошибки зеркального расположения фигур встречались в единичных случаях. Характер совершаемых проб предопределялся видом материала. Так, при использовании «Кубика сома» дети последовательно опробовали фигуры в поисках подходящей. Действуя же с «Кубиками Кооса» и геометрической мозаикой, они обычно правильно выбирали элемент и последовательно изменяли его ракурс.

Обобщение результатов анализа сформированности всех компонентов деятельности геометрического конструирования позволило установить, что 50 % от

общего числа испытуемых могут быть отнесены к среднему уровню: продолжительность их действий составила более 15 минут, они часто, но кратковременно отвлекались, выполнили менее половины предложенных заданий (от 6 до 12). При этом воспроизведение расчлененных образцов не вызывало у них особых затруднений, и дети достигали результата, совершая многочисленные пробы, среди которых отмечались как целенаправленные, так и хаотичные. Они часто допускали ошибки, но реагировали на них преимущественно спокойно и исправляли их самостоятельно по ходу действия, либо после предложения проверить работу. При выборе контурных образцов дети испытывали затруднения в определении составляющих их элементов, иногда не завершали действие либо обращались за помощью к взрослому.

30 % детей были отнесены к уровню сформированности геометрического конструирования, названному выше среднего: они проявляли интерес к деятельности, складывая конструкции на протяжении более получаса, отвлекаясь на короткое время и самостоятельно возвращаясь к деятельности. Они выполнили более половины предложенных заданий, используя разные виды материалов, действовали преимущественно самостоятельно, совершая целенаправленные пробы.

Только 20 % воспитанников при минимуме отвлечений, проявляя ярко выраженный интерес к деятельности, успешно выполнили более 17 из предложенных заданий, совершая малое количество целенаправленных практических проб и почти не допуская ошибок при воспроизведении как расчлененных, так и контурных образцов, что свидетельствует о высоком уровне сформированности геометрического конструирования. Возможно, это связано с тем, что дети посещают дополнительные занятия по робототехнике, на которых создаются благоприятные условия для развития конструктивных умений и интереса к конструктивной деятельности в целом.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о целесообразности дальнейшего использования разработанного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности деятельности геометрического конструирования у детей старшего дошкольного возраста, поскольку она позволяет выявить имеющиеся у них индивидуальные различия. Вместе с тем предполагается дополнить диагностическую процедуру, объединяя детей в небольшие группы с целью определения устойчивости предпочтений материалов геометрического конструирования, а также предлагая им материалы для самостоятельной деятельности. С целью оценки сформированности целевого компонента предусматривается сочетание наблюдений за самостоятельной деятельностью воспитанников с включением дополнительных заданий на видоизменение конструкции и предварительное словесное описание замысла. С целью установления роли фактора новизны в поддержании интереса к геометрическому конструированию и совершенствованию операционально-технологического компонента данной деятельности планируется предлагать детям знакомые и новые образцы конструкций либо новые аналоги известных им материалов. Кроме того, предполагается сопоставить успешность выполнения диагностических заданий детьми седьмого и шестого года жизни.

### **Список литературы**

1. Власова Т.А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.
2. Ключникова Е.А. Педагогические условия воспитания настойчивости в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1998. – 16 с.
3. Свердлова Г.А. Роль взаимоотношений матери и ребенка в коррекции сниженной познавательной мотивации ребенка (старший дошкольный возраст) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1995. – (Детская психология). – URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19631.php>
4. Щетинина В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 2006. – 24 с.

*Шарафутдинова В.Р.,*

*Григорьева Ю.С.*

### **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЛИЖАЙШЕМ СОЦИАЛЬНОМ ОКРУЖЕНИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема формирования представлений о ближайшем социальном окружении в настоящее время принимает острое значение в социальном становлении личности [1]. Современная система дошкольного образования оснащена богатейшим арсеналом образовательных программ («Детство», «Успех», «Истоки», «Я – человек», «Дорогою добра» и др.), анализ которых показал, что авторы уделяют большее внимание определению содержания работы по формированию представлений о семье, чем о детском саде.

Дидактическая игра является уникальным средством формирования представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшего дошкольного возраста. Именно в ней решаются задачи нравственного воспитания, развития у детей общительности, психических познавательных процессов и мыслительных операций [2].

Для обоснования актуальности проблемы нами было проведено анкетирование педагогов, результаты которого подтвердили, что большинство из них не рассматривают дидактическую игру, как средство формирования представлений о ближайшем социальном окружении.

С целью изучения уровня сформированности представлений о ближайшем социальном окружении детей младшего дошкольного возраста нами были конкретизированы параметральные характеристики и разработан диагностический инструментарий в соответствии с содержанием программы социального развития Л.В. Коломийченко. Анализ результатов диагностики свидетельствует о преобладании низкого уровня знаний детей о ближайшем социальном окружении.

Экспериментальная работа осуществлялась в МАДОУ «Двуреченский детский сад «Семицветик». В исследовании приняло участие 40 детей младшего дошкольного возраста.

Разработка дидактических игр осуществлялась на основе содержания программы «Дорогою добра» и с учетом возрастных особенностей детей младшего дошкольного возраста (таблица).

#### Соотношение изучаемых показателей и разработанных дидактических игр

Подпоказатель	Название игры
Представления детей о членах семьи	«Моя семья» (домино)
Представления о внешних отличиях членов семьи мужского и женского пола	«Собери правильно» (кубики)
Представления детей о заботе в семье	«Забота в семье» (разрезные картинки)
Представления детей о деятельности в детском саду	«Наш веселый детский сад» (игра-беседа)
Представления детей о сотрудниках детского сада	«Кому что нужно для работы» (лото)
Представления детей о своих сверстниках в детском саду	«Мы друзья – товарищи» (игра-беседа)

Формирующий эксперимент проводился с целью обогащения и конкретизации представлений о ближайшем социальном окружении посредством разработанных дидактических игр. Технология работы с детьми выстраивалась в соответствии с этапами руководства дидактической игрой, описанными Ю.С. Григорьевой.

На начальном этапе решались задачи актуализации желания детей научиться играть в конкретную дидактическую игру с правилами, обогащения и конкретизации, необходимых для игры знаний детей.

Для этого нами были организованы занятия, рассматривание тематических альбомов, просмотр видеороликов, чтение художественной литературы и т.п. Результат подготовительного этапа – полные и обобщенные знания детей по теме игры.

Обучающий этап включал в себя изучение и разучивание правил игры, а также упражнение детей в выполнении отдельных игровых действий и формирование игрового взаимодействия. Для решения поставленных задач мы использовали: предварительную и итоговую беседы, показ педагогом образца выполнения игровых действий, первичные проигрывания игры с педагогом. К концу обучающего этапа педагог переходил с роли ведущего на роль игрока и постепенно выходил из игры. Результатом обучающего этапа является достаточное овладение детьми необходимыми коммуникативными и игровыми умениями (умение договариваться со сверстниками, предварительно согласовывать предстоящие игровые действия и т.п.).

В связи с возрастными особенностями детей младшего дошкольного возраста самостоятельный этап руководства игровой деятельностью реализован не был.

Осуществление формирующего эксперимента происходило в период с ноября 2019 г. по февраль 2020 г.

Первая игра, которая была предложена детям – это домино «Моя семья». Несмотря на то, что воспитанники были знакомы с правилами аналогичной игры, не все дети сразу смогли воспользоваться имеющимся игровым опытом при решении игровых задач на новом игровом материале и первоначально соотносили карточки неправильно. Для того чтобы дети поняли, как нужно играть, каждому ребенку необходимо было поупражняться в выполнении игровых действий.

На начальном этапе использования кубиков «Собери правильно» сразу была видна заинтересованность детей, поскольку данный формат игры был для них незнаком. На обучающем этапе трудностей в игровых действиях замечено не было. Собрав изображение члена семьи, дети переворачивали его и смотрели, получается ли с другой стороны целое изображение. Игра пользовалась особой популярностью.

Игра разрезные картинки «Забота в семье» не являлась новой для детей, поскольку в группе уже был подобный вид игры, но с другим содержанием, поэтому затруднений в решении игровых задач выявлено не было.

Также востребованной стала игра «Наш веселый детский сад», где детям за каждую правильно названную карточку давался жетон, и выигрывал тот, кто больше наберет жетонов. Первоначально было опасение, что дети начнут сориться, но они радовались общению друг с другом, а затем делились жетонами.

Настольно-печатная игра «Кому, что нужно для работы» была представлена в форме лото, поэтому дети с легкостью справлялись с игровыми заданиями, с интересом отвечали на вопросы педагога.

Особенность игры «Мы друзья – товарищи» в том, что она связана непосредственно с самими детьми. Ребенку демонстрируется фотография сверстника из группы, если игрок правильно отвечает на вопросы педагога об этом сверстнике, то получает за ответы фишки. Выигрывает тот, кто наберет больше фишек. Дети проявляли интерес к игре, с желанием рассказывая, друг о друге.

Каждая из предложенных дидактических игр вызывала у детей устойчивый интерес, в большинстве игр дети просили проиграть несколько раз, охотно выполняли игровые действия. Наличие интереса к игре обеспечивало возможность многократного повторения темы, что способствовало повышению эффективности проводимой работы.

Результаты диагностики представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшего дошкольного возраста на этапе контрольного эксперимента у детей экспериментальной группы значительно изменились. Дети стали давать более полные ответы на заданный им вопрос и более качественно выполнять задания. Количество баллов, набираемых детьми, по критерию «полнота» повысилось с 0 до 13; по критерию «осознанность» – с 0 до 10. Наибольшее количество баллов дети набирали именно по критерию полнота знаний, что можно объяснить эффективностью, проведенной нами работы. Меньше всего баллов было набрано детьми при ответах на вопросы, требующие примера из личного опыта, что предположительно может быть связано с недостаточным умением соотносить имеющийся опыт с вопросом исследователя или с недостатком этого опыта у детей младшего дошкольного возраста. В целом дети демонстрируют дифференцированные представления о членах семьи; о внешних отличиях членов

семьи мужского и женского пола; об элементарных правилах поведения в семье; о деятельности детей в детском саду; о сотрудниках детского сада; о своих сверстниках в группе детского сада; правильно выполняют задания и отвечают на поставленные вопросы.

Результаты диагностики знаний детей контрольной группы изменились в незначительной степени, преобладает средний уровень, дети дают неполные ответы на вопросы, затрудняются в выполнении заданий.

Таким образом, сравнивая результаты двух групп, мы видим, что у детей экспериментальной группы преобладает высокий уровень, а у детей контрольной группы – средний, что свидетельствует об эффективности применения дидактических игр в процессе формирования представлений о ближайшем социальном окружении у детей младшей дошкольного возраста.

### ***Список литературы***

1. Осипова Л.Б. Современное состояние института семьи: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6, № 6. – Ч. 2. – С. 266–269 – (КиберЛенинка). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-sostoyanie-instituta-semi-problemy-i-perspektivy>
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999. – 360 с.

*Шестакова Н.А.,*

*Половодова Л.С.*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На современном этапе дошкольного образования существенная роль отводится выполнению требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) к содержанию и структуре образовательных программ, условиям их разработки и внедрения, определению результатов их освоения детьми дошкольного возраста. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации», законом «Об образовании в Пермском крае» одним из путей совершенствования педагогического процесса является проектирование инновационной деятельности. Возможные инновационные процессы, сопровождающие успешную реализацию ФГОС ДО, касаются разных направлений личностного развития ребенка, в частности, развития связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, речевого творчества, обогащения активного словаря.

В настоящее время в речевой среде наблюдается увеличение лексики со сниженной эмоциональной окраской, просторечных форм, вульгаризмов, жаргонизмов. Следствием всего этого является скудность словарного запаса ребенка, использование сленга, замена слов, отсутствие эмоциональной

выразительности, образного восприятия окружающих предметов и явлений – все это обедняет не только речь ребенка, но и его интеллект [5].

Исследования А.М. Леушиной, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой свидетельствуют, что становление и развитие всех сторон речи, умение создавать разные типы связного высказывания происходят именно в период дошкольного детства. Эти достижения ребенка настолько значительны, что правомерно говорить не только о формировании фонетики, лексики, грамматики, но и о развитии таких сторон связной речи как правильность, содержательность, точность, выразительность, а также важнейшего показателя речевой культуры – образность речи.

Проблема формирования образности детской речи нашла отражение в трудах известных психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. Ими была доказана способность детей к старшему дошкольному возрасту более глубоко осмысливать содержание литературного произведения и оценивать некоторые особенности художественной формы.

В трудах А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейна раскрывается возможность детей 5–7 лет, при условии целенаправленного педагогического воздействия, не только понимать, но и использовать в собственном высказывании такие выразительные средства как метафора, сравнение, олицетворение, эпитеты, многозначные слова, фразеологизмы [4].

Одним из эффективных путей развития образности речи дошкольников Л.В. Ворошнина, Л.М. Гурович, Г.М. Лямина, О.А. Шорохова, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина признают использование литературных произведений. К старшему дошкольному возрасту возникает устойчивый интерес к книгам, желание слушать их чтение. Накопленный жизненный и литературный опыт дает ребенку возможность понимать идею произведения, поступки героев, мотивы поведения. Дети начинают осознанно относиться к авторскому слову, замечать особенности языка, образную речь и воспроизводить ее. При этом эмоциональный настрой помогает почувствовать радость, гнев, печаль, жалость, шутку, насмешку, что позволяет усваивать речь и развивать языковое чутье [2].

Наряду с этим, в трудах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, О.С. Ушаковой, Е.А. Флериной раскрывается необходимость применения и других видов деятельности с целью совершенствования связной, в том числе образной, речи дошкольников. В этом случае значительную роль приобретает поиск и выбор педагогических средств, приемов и методов.

В современных реалиях на первый план выходит умение педагогов организовывать образовательную деятельность с детьми таким образом, чтобы они умели работать в разной информационной среде и имели навыки работы с творческими задачами. В этом контексте применение в педагогическом процессе различных развивающих игр и технологий, таких как «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ), «Информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ), становится как никогда актуальным и на первое место здесь выходит самостоятельный и активный поиск самого ребенка [1].



В своей работе мы придерживаемся синергетического подхода, предполагающего учет многих условий индивидуального развития дошкольника: речевой среды, социального окружения, особенностей личности, активности, а также особенностей восприятия и переработки информации.

У истоков исследований в области перцептивного развития стояли Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, которые подчеркивали, что индивидуальные характеристики восприятия раскрываются в личностных способах познания действительности. При этом каждый человек выбирает пути познания окружающего мира в зависимости от присущего ему канала восприятия (аудиального, визуального, кинестетического). Избирательность проявляется уже в дошкольном детстве, что и позволяет говорить о возможности организации индивидуального подхода к процессу формирования образности речи у детей на основе выделения их перцептивных предпочтений [3].

Несмотря на глубоко разработанную в педагогической науке проблематику формирования образности речи, перцептивного развития детей дошкольного возраста, в практике наблюдается дефицит эффективного методического и технологического сопровождения формирования образности речи, учитывающего особенности различных каналов восприятия ребенка. Анализ календарных планов, наблюдения за педагогическим процессом свидетельствуют, что данная работа осуществляется чаще в рамках занятий по ознакомлению с художественной литературой, которых, считаем, недостаточно, чтобы сформировать у детей умение выражать свои впечатления, эмоции с помощью образных средств языка. При этом особенности перцепции вовсе не учитываются. Следовательно, нужна такая система работы, которая позволила бы создать благоприятные условия для освоения детьми с разными каналами восприятия выразительных средств речи.

По этой причине актуальной считаем разработку инновационного проекта по формированию у детей старшего дошкольного возраста образности речи. Перспективой является осуществление работы с дошкольниками, включающей в себя использование развивающих игр различного формата (словесных, настольно-печатных, с применением IT-технологий и т.п.). Инновационная направленность проекта состоит в изменении подходов к формам представления игр, их вариативности и связана с особенностями ведущих каналов восприятия ребенка.

### ***Список литературы***

1. Белоусова Л.Е. Удивительные истории: конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов ТРИЗ для детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2002.
2. Ворошнина Л.В. Коррекционная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей в ДОУ [Электронный ресурс]: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 291 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/454170>
3. Николаева Е.А. Учет модальностей восприятия младших школьников с общим недоразвитием речи при организации личностно-ориентированного

обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-modalnostey-vozpriyatiya-mladshih-shkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-pri-organizatsii-lichnostno-orientirovannogo>

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2019.

5. Судакова Е.Н. Развитие образности речи детей старшего дошкольного возраста в разных типах высказываний: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.

## II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Агарина А.П., Черноброва Ю.И.,  
Беляева О.Л.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Общение является одним из основных условий психического развития ребенка, важнейшим фактором становления его личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей. Формирование коммуникативных навыков продиктовано темпами развития современного общества, что в свою очередь отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования». Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, одной из ведущих стратегий образовательного процесса является речевое развитие ребенка, которое включает: овладение речью как средством общения и культуры; формирование коммуникативно-целесообразной речи, способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений с другими людьми, обмена информацией и сотрудничества.

Особую значимость формирование коммуникативных навыков имеет для детей с ограниченными возможностями здоровья, которых в настоящее время насчитывается более 1,6 млн. Частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилась в два раза. Данный факт относится к детям с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). На сегодняшний день наблюдается пугающая статистика по аутизму: он входит в четверку самых распространенных заболеваний детского возраста, уступая лишь сахарному диабету, бронхиальной астме и эпилепсии [4].

Детский аутизм представляет собой форму дисгармоничного, нарушенного формирования психики, при котором в наибольшей степени страдает развитие социального аспекта интеллекта. У детей с РАС нарушена направленность и регуляция поведения, однако в большинстве случаев формальные интеллектуальные возможности сохранены. Для детей-аутистов характерен стойкий дефицит общения и в то же время слабо выражены эмоции.

Ведущим признаком расстройств аутистического спектра выступает несформированность коммуникативных навыков, в частности, у детей с РАС отсутствует потребность в налаживании коммуникаций с социумом.

Исследования, проведенные К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, подтверждают тот факт, что дети с РАС не мотивированы к коммуникативному взаимодействию с окружающими людьми [1]. Для речи детей-аутистов характерны автономность, эгоцентричность, отрыв от реальности. Часто встречается эхолоалия, своеобразная интонация, скандированное произношение

слов. Для речи детей с РАС свойственны фонетические расстройства и нарушения голоса, преобладает высокая тональность в конце слова или фразы. Длительное время дети-аутисты называют себя во втором или в третьем лице. В их активном словаре отсутствуют слова, обозначающие близких людей [3].

Многие дети с РАС вообще не используют речь как средство общения: они заменяют речь звуками, которые способны различить только близкие люди, находящиеся в постоянном контакте с детьми. У большинства детей с РАС в процессе коммуникации недостаточно задействованы интонация и жесты. Исходя из сказанного, основополагающей задачей психокоррекционной и педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС является формирование коммуникативных навыков. Работу предлагается выстроить по следующим этапам.

Первым этапом работы является стимулирование интереса к общению. Важно установить, какие игры, предметы, игрушки ребенку наиболее интересны. Для того, чтобы установить контакт с ребенком-аутистом рекомендуется использовать катание мячей, бросание их в корзину, мыльные пузыри, волчок, юлу, пазлы-вкладыши и т.д. Сначала педагог предлагает ребенку выбрать игры и игрушки самостоятельно. Со временем, заинтересовав ребенка, создает условия, предполагающие необходимость акта коммуникации для получения интересующего предмета. Таким образом, педагог мотивирует ребенка с РАС к общению, желанию заниматься.

На втором этапе действия педагога направлены на формирование невербальных навыков коммуникации. С этой целью педагогу рекомендуется обогатить собственную речь и мимику эмоциональными средствами выразительности. Здесь неоценимую помощь окажут произведения русского фольклора: они содержат простые и понятные слова, близкие эмоциональному миру ребенка. Частушки, потешки, заклички, прибаутки, песни – это богатейший материал для развития звуковой культуры речи. Они способствуют развитию чувства рифмы и ритма. С их помощью у ребенка с РАС создается почва для дальнейшего восприятия речи, ее интонационной выразительности. Произведения русского фольклора просты и легки в воспроизведении, вызывают речевую инициативу детей с РАС, стимулируют их к произвольному подражанию действиям, мимике, интонации педагога.

На третьем этапе происходит формирование вербального компонента речи. У ряда детей с РАС отмечаются сложности с пониманием речи, нарушения в работе с символами. Исходя из этого рекомендуется давать детям-аутистам короткие и четкие инструкции; использовать подсказки, обеспечивающие верное выполнение инструкции; формировать требуемые реакции постепенно; использовать визуальные вспомогательные материалы и применять альтернативные методы коммуникации [2].

Формирование коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС немыслимо без использования ведущей деятельности дошкольников – игры. Рекомендуется применение различных видов игр: подвижные, дидактические, народные. В процессе игры важно создавать ситуации, в которых ребенку для продолжения игры необходимо повторять за педагогом звуки или слова, выполнять простейшие инструкции.

Важнейшее условие формирования коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС – тесное взаимодействие с семьей. Родителей необходимо вовлекать в педагогический процесс, предоставлять подробные рекомендации по организации коммуникативного взаимодействия с ребенком. Важно акцентировать внимание родителей на эмоциональной стороне речи ребенка, использовать в своей речи слова, восклицания или фразы, вызывающие у ребенка-аутиста положительную реакцию. Родителям рекомендуется применять различные способы стимулирования речи ребенка: повторять сказанные им фразы, копировать его действия, устанавливать зрительный контакт, улыбаться. Родители должны выступать инициаторами коммуникации, ненавязчиво усложнять речевое общение, поддерживать любое проявление коммуникативной активности ребенка с РАС.

Таким образом, один из ведущих нарушений при детском аутизме является нарушение коммуникации. Исходя из этого формирование коммуникативных навыков является ведущим направлением в комплексной педагогической коррекции детей старшего дошкольного возраста с РАС. Коррекционное воздействие необходимо выстраивать с учетом специфических особенностей и уровня сформированности коммуникативных навыков. Разработка и внедрение системы педагогической коррекции, включающей использование игровых приемов и направленной на формирование коммуникативных навыков, позволит обеспечить их эффективное развитие.

#### ***Список литературы***

1. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 2007. – 95 с.
2. Лебедь-Великанова Е.Е. Особенности коммуникации детей с ранним детским аутизмом // Здоровье для всех. – 2017. – № 2. – С. 22–25.
3. Метляева Ю.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. – Самара: АСГАРД, 2016. – С. 51–53.
4. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития: науч.-практ. журн. – 2020. – № 1 (66), Т. 18. – С. 51–62.

*Андрянова М.Д.,*

*Зеленина Н.Ю.*

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Расстройства аутистического спектра (РАС) включают ряд психологических характеристик, которые описывают широкий спектр аномального поведения и трудностей в социальном взаимодействии и общении, а также сильно ограниченные интересы и часто повторяющиеся поведенческие акты.

Под страхом понимается неотъемлемое эмоциональное проявление нашей психической жизни также как радость, восхищение, гнев, удивление, печаль. Страх основан на инстинкте самосохранения и носит защитный характер.

Страхи у детей с расстройствами аутистического спектра занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения, как показывают данные специальных экспериментальных психологических исследований (В.В. Лебединский и О.С. Олихейко, 1972).

Проблема страхов проявляется по-разному при различных вариантах развития аутизма, это может быть либо полное отсутствие чувства реальной опасности и чрезмерной осторожности, постоянная тревога и заикленность на индивидуальных страхах, а также паническая реакция на пугающий объект или ситуация, особенное влечение к «ужасному». Особенность страхов в аутичном дизонтогенезе заключается не столько в содержании, сколько в их интенсивности и крепкой фиксации. К.С. Лебединская с соавторами (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1989) предложили специальный анализ страхов аутичных детей. Данный клинический анализ позволил авторам выделить три группы страхов:

Первая группа представляет собой сверхценные страхи, типичные для детского возраста и обусловленные реакцией ребенка на реальную, значимую опасность.

Вторая группа включает страхи, обусловленные характерной для аутичных детей аффективной и сенсорной гиперчувствительностью, а также ряд страхов, связанных с гиперсензитивностью в эмоциональной сфере.

Третья группа представляет собой неадекватные бредоподобные страхи, которые возникают в связи с крайней ограниченностью и фрагментарностью представлений аутичного ребенка об окружающем мире.

О.С. Никольская с соавторами описали особенности проявлений страхов у детей в зависимости от степени тяжести аффективной патологии.

У детей первой группы, учитывая их глубокую отрешенность от внешнего мира, иногда трудно распознать признаки страха, потому что, кажется, что страха там, где он должен быть, нет. Внешними проявлениями страха могут быть двигательные стереотипии, вокализации. Кажется, что дети испытывают постоянный эмоциональный дискомфорт и в процессе своей «бессмысленной» деятельности они не столько ищут положительных впечатлений, сколько избегают отрицательных.

У детей второй группы почти постоянно наблюдается состояние страха, которое отчетливо видно по внешнему виду ребенка (напряженная моторика, застывшие выражения лица, часто искаженные гримасы ужаса). В поведении страхи проявляются в виде моторных разрядов, в виде стереотипных выкриков, постукиваний, в проявлении негативизма, а также в аутоагрессивных и агрессивных действиях. Также отмечается наличие генерализованной тревоги и локальных страхов у детей этой группы. Генерализованная тревога часто наблюдается при смене привычного окружения, необычном поведении родителей.

Дети третьей группы достаточно хорошо выражают свои страхи: они постоянно говорят о них, включают их в свои словесные фантазии. Дети

в большинстве случаев сосредоточены на негативных эмоциональных переживаниях из собственного жизненного опыта. Застревание наблюдается не только на страшных образах, но и на отдельных аффективных деталях.

А у детей четвертой группы наблюдается выраженная тревога из-за необходимости принудительного общения с другими людьми, изменений в привычной среде, а также высоких требований со стороны окружающих. Дети этой группы характеризуются повышенной чувствительностью и сензитивностью.

Для нашего исследования был выбран один ребенок: Есения В. (имя изменено), 7 лет, членами комиссии ПМПК была рекомендована программа для РАС, сложный дефект умственная отсталость. Для диагностики нами были выбраны и использованы следующие методики:

1. Методика диагностики раннего детского аутизма авторы К.С. Лебединская, О.С. Никольская. Данная методика позволяет выявить особенности развития всех нервно-психических сфер ребенка, способствует ранней диагностике и терапии РДА, а также выбору методов психологической коррекции.

2. Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей авторы М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. Данная методика позволяет выделить области непереносимых и переносимых аффективных нагрузок, а также описать варианты патологической реакции ребенка на нагрузки различной сложности и соотнести их с репертуаром более сохранного реагирования.

С помощью данных методик мы составили индивидуальную характеристику ребенка.

Согласно классификации О.С. Никольской, которая определила четыре группы аутичных детей, мы предположили, что у Есении вторая группа, характеризующаяся избирательностью в контактах с окружающей средой и людьми.

Есения не переносит взгляд «глаза в глаза», присутствует взгляд «сквозь» объект. Предпочитает быть в одиночестве, что свидетельствует о неприятии большей части любых контактов. Словарный запас беден, речь шаблонная, присутствуют эхолалии. Отмечается «феномен тождества», так как ребенок испытывает страх изменений в окружающей обстановке. Поэтому, ребенок жестко следует усвоенному режиму; режиму детского сада подчиняется. Вызывает у себя определенные стереотипные ощущения. Различает цвета (желтый, красный, синий, белый, зеленый, черный). Также отмечается рисование стереотипных рисунков. При обследовании слухового восприятия было отмечено, что у ребенка присутствует страх отдельных звуков (в частности, громких и пугающих). Ребенок избирателен в еде, имеет повышенную чувствительность к запахам. Общая моторика в норме; в целом движения скоординированы, но ходьба неуверенная, имеются двигательные стереотипии.

Таким образом, можно сделать вывод, что у Есении присутствует страх отдельных звуков (в частности, громких и пугающих), а также страх на изменение привычной обстановки.

Для преодоления страхов у Есении в наибольшей степени подходит эмоционально-уровневый подход, так как он основывается на закономерностях развития эмоциональной регуляции здорового ребенка и предполагает

установление эмоционального контакта педагога с ребенком, а также снятие конкретных методов страхов, агрессии, негативизма, стереотипий, развитие коммуникаций и социального взаимодействия.

Хотелось бы отметить, что в логике эмоционально-уровневого подхода, уместно применение метода изотерапии как средства преодоления страхов у ребенка с расстройством аутистического спектра.

Изотерапия определяется как терапевтический эффект, который использует возможности искусства для достижения позитивных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии ребенка. В нашей работе с помощью изотерапии мы будем преодолевать страхи ребенка, связанные с изменениями окружающей среды, а также с громкими, пугающими звуками.

*Бизимова Т.К.,*

*Ворошнина О.Р.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ**

С рождения ребенок вовлечен в процесс взаимодействия. Первые взаимодействия реализуются в системе отношений «ребенок – мать». В дошкольном возрасте взаимодействие присутствует во всех видах деятельности ребенка: познавательной, коммуникативной, продуктивной. В своем исследовании мы изучаем проблему несформированности психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения.

Актуальность и своевременность обращения к проблеме исследования обусловлена тем, что у детей с нарушениями зачастую возникают проблемы взаимодействия с окружающими людьми, в дальнейшем ребенок обречен на социальную изоляцию и резкое ограничение возможностей его полноценного участия в жизни. Из-за одновременных нарушений слуха и зрения сигналы ребенка обычно очень непривычны и сложны для понимания взрослого. Выраженные нарушения зрения и слуха оказывают наибольшее влияние на контакты с окружающими людьми, так как делают невозможным понимание мимики, интонации и произношения партнера.

Ян ван Дайк в своих трудах пишет о том, что: «ребенок принимает взрослого не как партнера по взаимодействию, а как один из объектов неструктурированной среды, которая представляет для него полный хаос» [1]. Взрослый, видя пассивное поведение ребенка и непонимание его, ограничивает контакт с ребенком удовлетворением его потребностей. В работе И.А. Выродовой показано, что воспитатели избегают общения с детьми, демонстрирующими данный паттерн поведения. Можно предположить, что ребенок-сирота с сенсорными нарушениями, практически не имеет опыта наличия взрослого в поле своего восприятия [2]. Это



объясняется отсутствием у воспитателей необходимых знаний, умений и навыков выстраивания взаимодействия с детьми с одновременными нарушениями слуха и зрения и с детьми с нарушением слуха.

Целью нашего исследования является теоретическое и эмпирическое изучение психолого-педагогической компетентности педагога по вопросам взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения.

Исследователи Г.С. Сухобская, В.С. Безрукова, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахмотова под профессиональной компетентностью подразумевают совокупность знаний и умений, способы выполнения профессиональной деятельности при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач.

В исследовании Л.В. Коломийченко, М.В. Кириллиной педагогическая компетентность воспитателя обеспечивает эффективную реализацию всех педагогических функций, как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, направленной на успешную интеграцию детей в современный социум; как способность понимать базовые потребности ребенка и создавать условия для их разумного удовлетворения, способность сознательно планировать его образование и воспитание в соответствии с особенностями ребенка и социальной ситуацией при детерминанте ценностных ориентаций социального развития [3].

Л.В. Коломийченко рассматривает 5 ключевых компонентов, которые могут быть использованы в различных видах деятельности при решении воспитательных задач. Информационная (когнитивная) компетенция, включает в себя определенный объем знаний по общим вопросам (основам) анатомии, физиологии, психологии, педагогики, частных методик. Мотивационная компетенция, отражает наличие социально-значимых и субъективно-значимых мотивов и потребностей реализации воспитательной функции, интерес к личностному развитию своих детей. Технологическая (процессуальная) компетенция, проявляется в овладении способами организации взаимодействия со своими детьми в процессе решения воспитательных задач. Коммуникативная компетенция, предполагает ориентацию на диалоговое, бесконфликтное общение. Аналитическая (рефлексивная) компетенция, проявляется в умении анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, оценивать результаты собственных достижений в личностном развитии своего ребенка [4].

Для выявления сформированности компетентности у педагогов мы разработали анкету «Определение уровня сформированности психолого-педагогической компетентности педагога в вопросах взаимодействия с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения». В анкете представлены вопросы по выявлению пяти компонентов компетентности: информационной, мотивационной, технологической, коммуникативной и рефлексивной. По результатам анкетирования было выявлено, что у воспитателей частично сформированы информационная, технологическая и коммуникативная компетентность.

Для формирования данных компонентов компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения нами написана просветительская программа. В содержании программы отражены мероприятия, цели и задачи. По итогам реализации программы педагоги должны:

- знать особенности детей с одновременным нарушением слуха и зрения;
- знать методики и технологии работы с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
- знать способы и средства общения с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
- знать значение зрительного и тактильного контакта;
- уметь взаимодействовать с ребенком с одновременным нарушением слуха и зрения, учитывая специфику: эмоциональных реакций, особенностей зрительного и слухового восприятия, способов коммуникации;
- уметь определять особенности реакций ребенка; владеть методиками и технологиями в работе с детьми с одновременным нарушением слуха и зрения;
- владеть способами и средствами общения с ребенком дошкольного возраста, имеющим одновременные нарушения зрения и слуха.

#### ***Список литературы***

1. Басилова Т.А., Михайлова Т.М., Пайкова А.М. Ян Ван Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха. Вопросы обучения и исследование проблем. – М.: Теревинф, 2018. – 125 с.
2. Выродова И.А. Обучение воспитателей личностно-ориентированному взаимодействию с младенцами-сиротами в условиях специализированного дома ребенка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 24 с.
3. Коломийченко Л.В., Кирилина М.В. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности: моногр. – Пермь, 2011. – 146 с.
4. Я – компетентный родитель: программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения / под ред. Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2009. – 114 с.

*Бочкарева Е.А.,*

*Гаврилова Е.В.*

### **ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это наиболее тяжелый, часто встречающийся с наиболее разнообразным проявлением речевой дефект у детей. Вопросам коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР посвящены

исследования Л.Н. Ефименковой, Г.И. Жаренковой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, С.А. Мироновой, Н.А. Никашиной С.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой и других. Несмотря на достаточную разработанность вопросов коррекции ОНР, актуальным остается поиск эффективных приемов, средств, определение условий эффективной коррекционно-развивающей работы.

В своем исследовании мы остановились на вопросах коррекции нарушений фонетической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Коррекция нарушений фонетической стороны речи – одна из задач в работе с детьми с ОНР III уровня. С целью коррекции нарушений фонетической стороны речи у детей с ОНР III уровня педагог может использовать разные средства. Одним из эффективных средств является логопедическая ритмика [1, 2].

В нашем исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Среди них были дети с псевдобульбарной дизартрией и дети, не имеющие дизартрии. При планировании коррекционно-развивающей работы учитывались результаты исследования специфики фонетической стороны речи детей, а также результаты полного логопедического обследования и обследования, проведенного психологом.

В основе работы по коррекции фонетической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня лежат общедидактические и специфические принципы. В коррекционно-развивающей работе педагог может использовать различные средства логопедической ритмики: упражнения на развитие дыхания, ходьба, маршировка, упражнения на развитие голоса, упражнения, активизирующие внимание; счетные упражнения; речевые упражнения с музыкальным сопровождением и без него; пение, упражнения в игре на музыкальных инструментах [1, 2]. Данные средства используются поэтапно и дифференцированно.

В подготовительный период на логоритмических занятиях проводятся упражнения и игры для развития слухового внимания, речевого слуха, фонематического восприятия, артикуляционной моторики, физиологического дыхания, речевого дыхания, голоса. Для детей с дизартрией на этом этапе очень важно предложить упражнения развитие общих движений – движений рук, ног, туловища. Постепенно вводятся упражнения с предметами. Также педагог предлагает детям упражнения под музыку и без музыки на развитие мелкой моторики, мимики; различных видов внимания. Важно предлагать статические и динамические упражнения.

В то время как логопед на своих занятиях осуществляет постановку и первичную автоматизацию звуков, логоритмические занятия включают материал для развития мимики лица, орального праксиса, общей моторики. Все упражнения для языка, губ, челюсти следует выполнять ритмично. Педагог показывает образец выполнения детям, использует счет, метроном, музыку, в которой четко выражен ритм и прослушивается акцент. Работая с детьми с дизартрией, педагог может использовать пассивную и активную гимнастику. Упражнения для мимической мускулатуры следует включить в занятие между общеукрепляющими и дыхательными упражнениями, предварительно предлагаются упражнения

на расслабление. При этом следует помнить, что сначала нужно научить детей расслабляться. Для этого педагог предлагает упражнения на напряжение-расслабление на контрасте. В этот период логопедом еще обычно поставлены не все звуки, поэтому подбору речевого материала и вопросам возможности или невозможности его использования педагогу следует уделить особое внимание.

На этапе дифференциации звуков педагог может использовать дидактические игры, подвижные игры, игры-драматизации, в том числе с музыкальным сопровождением и без него. Тексты игр насыщаются различаемыми звуками. Детям предлагается представить персонаж. Используются картинки с изображениями персонажей. Представление персонажей обогащает просодию речи. Для развития слухо-произносительных дифференцировок важно включить в работу в парах контрастные звуки (например, *с-ш*) и связать их с определенными музыкальными образами. В отношении детей с дизартрией следует уделить особое внимание статическим и динамическим упражнениям, а также упражнениям, выполняя которые, ребенок будет учиться переключаться с одного движения на другое. Однако работа должна начинаться не с речевых и не с артикуляционных, а с общих упражнений (движения туловища, рук). Сначала педагог сам выполняет движение от начала до конца, в определенном темпе, выразительно демонстрируя. Важно, чтобы дети восприняли целостный образ движения в его динамике. Затем педагог осуществляет расчлененный показ действия. Выполняется движение медленнее. Педагог поясняет элементы движения, особенности их выполнения. Затем движение снова показывается в нормальном темпе, и педагог предлагает выполнить движение самостоятельно. Если у ребенка не получается выполнение движения, то педагог использует приемы сопряженного выполнения, отраженного выполнения и самостоятельного выполнения. Обращается внимание детей на правильность выполняемых ими действий. Постепенно вводится музыкальное сопровождение. Под музыку дети выполняют движение сначала с пояснением педагога, а затем самостоятельно.

Для автоматизации и дифференциации звуков помимо специальных упражнений можно использовать пение попевок, песен, различные игры с речевым материалом, насыщенным определенными звуками, счетные упражнения, инсценировки. С целью введения звуков в речь можно с успехом использовать работу, связанную со слушанием музыки. Педагог с детьми подбирают слова, соответствующие характеру музыки, особенностям ее звучания. Дети произносят словосочетания, предложения, составляют рассказы о музыке и т.д.

Важной задачей в работе по коррекции фонетической стороны речи является коррекция нарушений просодической стороны речи. Просодика включает в себя следующие компоненты: тембр, темп, мелодику, ритм, логическое ударение, интенсивность, дикцию. Очень важно сначала сформировать основу для формирования просодики. Первый элемент работы – это упражнения на развитие речевого дыхания. Речевое дыхание является основой темпо-ритмической стороны речи. Эти упражнения могут проводиться под музыку и без нее. Сначала нужно предложить упражнения на развитие диафрагмального дыхания. Затем включаются

упражнения по дифференциации носового и ротового дыхания, которые также можно проводить под музыку и без нее (под счет, под проговаривание педагогом текста).

Пропевание отдельных фраз – это упражнение, которое не только способствует исправлению речевых дефектов, но и тренирует дыхательный аппарат. Ребенок учится так регулировать дыхание, ему важно научиться распределять выдох на всю фразу и не делать дополнительного вдоха до ее окончания.

Важным направлением является работа над голосом. После выполнения упражнений через некоторое время самый слабый голос окрепнет, хриплый – очистится. Упражнения на развитие голоса проводятся с музыкальным сопровождением и без него. Если это упражнение сразу не получается, можно использовать упражнения-звукоподражания – «мурлыканье», «гудение». Детям предлагается пропевание вокализмов, попевок, песен. Также можно предложить проговаривание фраз с различной высотой голоса, с различной громкостью. Это формирует предпосылку для интонационного оформления высказывания.

Еще одно важное направление – работа над темпо-ритмической стороной речи. Предлагаются упражнения на отстукивание определенного ритма. Педагог может помимо обычных упражнений использовать упражнения с детскими музыкальными инструментами (барабаном, бубном, маракасом, ложками, треугольником, металлофоном). Работу над темпом следует начинать с общих упражнений под музыку. Перед выполнением упражнений важно организовать слушание музыки, а также провести беседу о музыке. Затем предлагаются речевые упражнения. Работая над темпом, педагог может также использовать пение.

Воспитанию четкой дикции способствуют дыхательные, голосовые и артикуляторные упражнения. Сначала предлагаются упражнения, в которых звучит ритмичная музыка или педагог осуществляет счет, а дети проговаривают гласные звуки, используя прием «немая артикуляция», затем эти звуки произносятся шепотом и затем громко. Потом произносятся шепотом слоги и слова с согласными *л, т, к, ф, с, ш*. Затем громко дети произносят четверостишия, пословицы, поговорки со сменой ударения и темпа речи. Дыхательные, голосовые и артикуляционные упражнения включаются в подвижные игры, игры-драматизации, в ходьбу, в специальные упражнения с хлопками, пением, счетом.

Интонация – важная составляющая просодического компонента речи. Каждую интонацию лучше отработать отдельно. Начинают работу с повествовательной интонации, потом отработывают вопросительную интонацию, затем – восклицательную интонацию. Для отработки интонационной выразительности используют разные речевые упражнения. Помимо упражнений можно использовать сценки, эмоциональные этюды, пение.

Таким образом, логоритмика является эффективным средством коррекции фонетической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Используя логоритмику для решения указанных задач, педагог должен выстроить работу с учетом дифференцированного подхода, с учетом этапа логопедической работы, с учетом индивидуальных особенностей детей.

### **Список литературы**

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
2. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 192 с.

*Васильева А.А.,*

*Аюпова Е.Е.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБМЕНА ИЗОБРАЖЕНИЯМИ (PECS) ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Формирование коммуникативных навыков – одно из важнейших направлений коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра ориентирует педагогов на оптимизацию развития детей. С РАС в период дошкольного детства, достижение ими возможно более высокого уровня сформированности социальных и коммуникативных навыков.

Применение средств альтернативной коммуникации может быть чрезвычайно эффективным для неговорящих детей. Если ребенок никогда не говорил, то он может демонстрировать агрессивное и проблемное поведение, поскольку у него нет других возможностей сообщить о своих желаниях и чувствах. Применение средств альтернативной коммуникации предоставит такому ребенку способ для социальной коммуникации с другими людьми.

Одно из средств альтернативной коммуникации – коммуникационная система обмена изображениями PECS, модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (АВА) по раннему обучению невербальной символической коммуникации, разработанная Лори Фрост и Энди Бонди в 1985 г.

Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом – некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь.

В методику включены шесть основных этапов обучения.

1. Ребенок обучается основам общения между людьми.
2. Между участниками коммуникации увеличивается дистанция, что способствует повышению самостоятельности ученика.

3. Ребенок учится различать карточки, выбирая нужные изображения из нескольких картинок, в случае ошибочного ответа на этом этапе используются специальные коррекционные стратегии.

4. Ребенок строит из карточек осмысленные предложения, заканчивает написанную на полоске фразу «Я хочу...» картинкой, изображающей желаемую вещь, после чего отдает полоску собеседнику.

5. Ребенок обучается ответам на вопрос «Что ты хочешь?» с использованием карточек.

6. Ребенок обучается комментированию различных ситуаций («Что ты видишь?» и т.д.).

Высокая эффективность программ PECS была подтверждена в 2014 г. вхождением системы в отчет Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder («Научно обоснованные практики для детей, молодежи и молодых людей с расстройствами аутистического спектра»).

Нами был проведен констатирующий эксперимент, по его результатам 100 % детей показали низкий уровень сформированности базисных коммуникативных навыков. У детей отсутствуют навыки называния предметов, диалоговые навыки, не обращаются с просьбой, не могут выразить отказ, слабо привлекают внимание, у них не сформированы навыки социального поведения. 70 % детей просьбу/отказ выражают проявлениями нежелательного поведения (криком, плаксивостью, агрессией).

Для включения обучающихся в программу PECS сначала было необходимо сформировать у детей базисные коммуникативные навыки. После проведенной работы только 30 % детей показали готовность к 1 этапу по программе формирования коммуникативных навыков с использованием карточек PECS. У детей отмечалась зачатки преднамеренной коммуникации, желание попросить предмет/игрушку с помощью указательного жеста или показа на него рукой родителя/педагога, дети научились выполнять два-три действия по подражанию, использовали жесты «да», «нет».

В ходе реализации программы 30 % несовершеннолетних освоили навыки 1 и 2 этапа PECS. Успешность в освоении навыков объясняется следующими факторами: готовность к общению, соблюдение этапов и выполнение участниками учебного процесса рекомендаций в формировании коммуникативных навыков по PECS, активное участие родителей в этом процессе. С остальными детьми (70 %) продолжилась работа по формированию базовых коммуникативных навыков для включения в программу с использованием системы PECS.

Данная система альтернативной коммуникации позволяет детям, не владеющим речью, получить средство коммуникации, сходное по устройству с естественными языками. Обеспечение неговорящих детей с РАС средствами альтернативной коммуникации может повысить уровень их адаптации и социализации, улучшить качество жизни. Если речь не может быть проводником языка, необходимо как можно раньше предоставить в распоряжение ребенка другую, альтернативную систему, принимая во внимание, что язык играет основную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка.

*Ватылик Д.Н.,*

*Токаева Т.Э.*

## **ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ 5-го ГОДА ЖИЗНИ С ЗПР**

Задержка психического развития определяется как нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

В современных дошкольных образовательных учреждениях уделяют большое внимание повышению эффективности обучения, воспитания и коррекции детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии.

В этом возрасте ведущей деятельностью являются игровая и конструктивная, в общем и специальном образовании разрабатываются и внедряются различные педагогические технологии.

В последнее время применяются разнообразные игровые и конструктивные технологии, в том числе и инновационные.

Одним из таких инновационных конструктивно-игровых средств является обучающий конструктор ЛЕГО.

Влияние конструктора на развитие детей изучал советский психолог, доктор педагогических наук А.Р. Лурия. Им был сделан вывод о том, что упражнения в конструировании действительно оказывают существенное влияние на развитие ребенка, радикально изменяя характер познавательной деятельности. Дети приобретают умение мысленно анализировать объект, выявлять составляющие его элементы.

Эту идею поддержал и развил в исследованиях Л.А. Венгер, который указывал, что конструирование позволяет детям самостоятельно создавать наглядные модели предметного мира, используя инструкции либо свой замысел.

Для выявления уровня сформированности лего-конструктивной деятельности детей с ЗПР 5-го года жизни нами была использована «Методика выявления уровня освоения лего-конструктивной деятельности детьми дошкольного возраста» Н.А. Зориной, И.А. Церковной, Т.Э. Токаевой.

Анализ полученных данных выявил, что дети, участвовавшие в эксперименте, не умеют сравнивать конструкции, анализировать образцы построек, даже при подражании взрослому возникают трудности. Вследствие того, что у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития не развита мелкая моторика, возникают трудности с соединением деталей лего-конструктора. Все дети, участвовавшие в эксперименте, не умеют ставить цель и планировать конструктивную деятельность.

Коммуникативный компонент находится также на критически низком уровне. Дети с ЗПР среднего дошкольного возраста испытывают трудности в проявлении коммуникативных действий, им сложно распределить обязанности между сверстниками. В редких случаях дети действуют по подражанию взрослому, могут подбодрить, поспорить с кем-то из сверстников.



В целом мы получили данные о низком и критическом уровне сформированности конструктивной деятельности, что требует целенаправленного обучения ребенка по всем компонентам лего-конструктивной деятельности с учетом трудностей и индивидуальных особенностей.

Таким образом, для формирования и развития всех компонентов лего-конструктивной деятельности необходимо целенаправленное обучение детей с ЗПР. Одна из форм обучения лего-конструированию – занятие.

Нами была разработана система занятий по лего-конструированию, целью которой является обучение детей с ЗПР лего-конструктивной деятельности. В процессе коррекционной работы планируется развивать 5 компонентов деятельности, а именно: мотивационный, когнитивный (представления), когнитивный (интеллектуальные умения), операциональный, рефлексивный.

Применение Лего на занятиях позитивно отражается на качестве коррекции и обучения детей с ЗПР, так как способствует:

- познавательному развитию детей;
- коммуникативному развитию;
- развитию мелкой моторики;
- развитию умения анализировать;
- развитию способности к рефлексии;
- развитию сенсомоторных и технических умений;
- повышает мотивацию к занятиям.

Целью использования LEGO-конструирования в работе с детьми ЗПР 5-го года жизни является овладение навыками начального технического конструирования

Таким образом, занятие по лего-конструированию выступает как эффективное средство обучения детей с ЗПР 5-го года жизни.

*Воробьева Л.Г.,*

*Зеленина Н.Ю.*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕФЕКТОЛОГА В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАС**

Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации гласит, что комплексную реабилитацию и абилитацию следует начинать как можно раньше, охватывая медицинские, социальные и образовательные аспекты. Важным шагом в комплексной реабилитации и абилитации является ранняя помощь ребенку и его семье. Своевременная ранняя помощь маленьким детям с нарушениями развития может предотвратить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию потенциала развития ребенка, а значительной части детей дать возможность быть включенным в общий образовательный поток на ранней стадии возрастного развития.

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип расстройства психического развития. У всех детей с аутизмом нарушены коммуникативные и социальные навыки. Общим для них являются аффективные проблемы и трудности в установлении активных отношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их отношение к поддержанию постоянства в окружающей среде и стереотипность их собственного поведения.

Аутистическое расстройство распространяется не только на ребенка с РАС, но и на всю семейной системы (родители, старшее поколение, родственники 2–3-й степени родства). Когда ребенок с РАС появляется в семье, все шансы сохранить функциональность семьи исчезают. Диагноз является границей жизни семьи «до и после» и запускает все группы факторов, которые нарушают функционирование семьи: личностные расстройства члена семьи (не обязательно ребенка с РАС); нарушения представлений членов семьи друг о друге и о своей семье в целом; нарушение личного общения в семье; нарушение механизмов интеграции в семью; нарушение структурно-ролевого аспекта семейной жизни. Восстановление даже части этих функций происходит не всегда, не в каждой семье, и даже если и происходит, то через много лет [2].

Реальность воспитания ребенка с аутизмом (РАС) в России заключается в том, что в стране нет системы государственной помощи, нет специалистов и нормативных документов, регулирующих эту помощь, а в существующей системе коррекционного образования крайне не хватает понимания сути нарушений и методов психолого-педагогической помощи ребенку и его семье.

Все вышеперечисленное обусловило необходимость развития системы ранней помощи в Российской Федерации. Целью и в то же время ключевым средством оказания ранней помощи является развитие эффективного функционирования ребенка посредством его вовлечения и участия в типичные ситуации домашней и социальной жизни [2] и нормализации семейной жизни. Впервые в истории развития системы образования родители и ребенок одновременно и вместе оказываются в зоне внимания специалиста по ранней помощи, что требует постановки взаимосвязанных задач по отношению к ребенку и его родителям [4].

Ранняя помощь понимается как комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, предоставляемых детям и их семьям, нуждающимся в них, как часть индивидуальных программ ранней помощи каждому ребенку [1].

Служба ранней помощи – комплекс профессиональных действий, направленных на оценку или мониторинг физического и умственного развития ребенка в целевой группе, его участия в естественных жизненных ситуациях, оценку взаимодействия и взаимоотношений с родителями и семьей в контексте окружающей среды; факторы, а также комплекс действий, направленных на составление, реализацию и оценку эффективности индивидуальной программы раннего ухода, консультирование родителей и специалистов службы образования, здравоохранения и общественных организаций [3].

В соответствии с Концепцией развития ранней помощи в Российской Федерации, услуги по оказанию ранней помощи должны предоставляться специализированным структурным подразделением, которое создается и действует в организациях социальных служб или в организации образования или здравоохранения.

В состав службы ранней помощи входят: руководитель; психолог (педагог-психолог, клинический психолог); учитель-дефектолог (специальный преподаватель); логопед (специалист по коммуникации); инструктор по адаптивной физической культуре; социальный педагог; педиатр и другие (например, физиотерапевт, эрготерапевт). При оказании ранней помощи важен вклад каждого специалиста, но в рамках исследования, а также с учетом специфики работы особое значение имеет сфера деятельности дефектолога в службе ранней помощи. Помощь дефектолога наиболее эффективна именно в раннем возрасте ребенка, когда отношения в диаде мать – ребенок все еще очень лабильны, гибки, находятся в процессе формирования, когда можно говорить только о тенденции их развития.

Работа дефектолога с семьями с детьми с расстройствами аутистического спектра имеет свои отличительные особенности. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, изучавших этот вопрос: В.М. Башина, О. Богдашина, М.Ю. Веди́на, Ф.Р. Волкмар, К.С. Лебединской, В.В. Лебединского, О.С. Никольской, L. Wing, J. Gould и других, роль дефектолога чрезвычайно важна в осуществлении поддержки семьи и ребенка с РАС. Однако стандартные методы сопровождения в этом случае работают плохо, поэтому определение содержания деятельности дефектолога по сопровождению семей, воспитывающих детей раннего возраста с РАС, становится первостепенной задачей.

Работа дефектолога в службе ранней помощи с семьей, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, направлена на достижение следующих целей:

- оказывать квалифицированную поддержку родителям;
- помочь близким взрослым создать семейную обстановку, комфортную для развития ребенка;
- создать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка;
- сформировать адекватные отношения между взрослыми и их детьми [3].

Оптимальными формами организации взаимодействия дефектолога с семьей и ребенком в службе ранней помощи являются:

- консультативная и рекомендательная (включает начальный психолого-педагогический осмотр, консультативные посещения, повторные психолого-педагогические осмотры);
- лекционная и воспитательная (во время коррекционно-педагогического процесса с родителями проводят лекционные занятия, где они получают необходимые теоретические знания по различным вопросам воспитания детей);

– практические занятия для родителей (здесь родители приобретают знания и навыки по формированию у ребенка определенных навыков и умений, например, по формированию навыков самообслуживания, культурных и гигиенических навыков и т.д.);

– организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников;

– индивидуальные занятия с родителями и ребенком (специалист-дефектолог решает проблемы индивидуальной программы семейной работы, следуя личностно-ориентированному подходу, направленному на выявление и поддержку положительных личностных качеств каждого родителя, необходимых для успешного сотрудничества с ребенком);

– занятия в подгруппах (на заключительном этапе работы с родителями дефектолог проводит занятия в подгруппах, когда встречаются двое детей и их матери. Специалист-дефектолог организует такие занятия только после того, как сформировалось сотрудничество матери с ребенком на индивидуальных занятиях).

Таким образом, реализуя каждое направление, педагог-дефектолог активно участвует во всех сферах образовательно-воспитательного процесса и организует свою деятельность в контексте междисциплинарного взаимодействия специалистов. Вместе с психологом, логопедом, педагогом и врачом дефектолог разрабатывает и реализует комплексные индивидуальные программы коррекции и развития, участвует в заседаниях педагогических советов и проводит консультативную и воспитательную работу с педагогами и родителями.

Каждое из направлений в работе специалиста-дефектолога имеет свои особенности, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей различных категорий детей.

### **Список литературы**

1. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р. – URL: <http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf>

2. Куташов В.А., Квасова В.В. Родительско-детские отношения в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. – 2016. – № 3 (107). – С. 279–283.

3. О ранней помощи детям и их семьям / Е.Е. Ермолаева, А.М. Казьмин, Р.Ж. Мухамедрахимов, Л.В. Самарина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 2. – С. 4–18.

4. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results>

*Ворошникова Д.А.,  
Прозументик О.В.*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТФИЛЬМОВ**

Согласно стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., приоритетной задачей в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Воспитание такой личности невозможно без развития эмоциональной сферы как части психической жизни человека, понимаемой как совокупность внутренних психических состояний, проявляемых переживаниях, межличностных отношениях, экспрессивно-коммуникативном поведении человека.

На современном этапе развития дошкольного образования особо значимым становится изучение проблемы эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Ученые, занимающиеся данной проблемой (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.Д. Кошелева и др.), отмечали, что развитие эмоциональной сферы опосредует становление личности ребенка. Эмоционально развитый ребенок способен воспринимать, распознавать собственные эмоции и эмоции других, управлять своими эмоциями, ориентироваться на эмоциональное состояние сверстников и взрослых при выборе средств и способов взаимодействия. Во ФГОС ДО выделяется направление социально-коммуникативное развитие детей, составной частью которого является развитие эмоциональной сферы в период раннего и дошкольного возраста.

В трудах М.С. Певзнер, Р.Д. Триггер, У.В. Ульяновской и др. показано, что развитие детей с ЗПР имеет своеобразие, которое отражается на всех сферах, в том числе, эмоциональной. Нарушения в эмоциональном развитии в последние десятилетия являются предметом целого ряда исследований. В работах Н.Л. Белопольской, Н.В. Карпушкиной, Т.А. Орловой, И.В. Смолярчук, Т.М. Русиевой, О.В. Шишкиной и др. были определены различные нарушения в развитии эмоций и эмоционального состояния детей с ЗПР – наблюдается отставание в их развитии, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций, бедность представлений об эмоциях, трудности в распознавании и осознании эмоций и т.д. [1, 5].

Эмоциональную сферу детей развивают множество средств: музыка, игра, художественная литература и другие [2]. В ходе анализа теоретико-прикладной литературы по проблеме исследования наше внимание привлекли мультфильмы как средство развития эмоциональной сферы детей.

Мультипликационные фильмы – тот вид искусства, который особенно привлекает детей дошкольного и младшего школьного возраста. И именно они оказывают большое влияние на развитие детей (как интеллектуальное, так и эмоциональное). Они формируют у детей первичные представления о добре и зле, эталоны социально-одобряемого поведения. Посредством сравнения себя с любимыми героями ребенок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим.

Анализ ряда психолого-педагогических исследований показал, что мультфильмы – эффективное воспитательное средство: они демонстрируют ребенку правила и нормы культуры поведения, а также множественные способы общения и взаимодействия с окружающим миром. При восприятии мультфильма наиболее важным является возможность преломления ребенком своего опыта через события фильма, узнавание «своего в другом». Только в этом случае возникает эмоциональный отклик на события фильма, ребенок начинает сопереживать героям и лучше осознавать свои собственные эмоции, переживания, потребности и мотивы поведения [3, 4].

Тем не менее исследованию и использованию возможностей мультфильма как средства социально-коммуникативного развития не уделяется должного внимания, а готовых к применению в практике научно-обоснованных коррекционно-развивающих программ и методик, которые используются в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, почти не представлено.

В связи с этим, нами было обнаружено противоречие между высокой значимостью развития эмоциональной сферы ребенка с ЗПР и недостаточностью разработок программно-методического характера, ориентированных на использование в практике с детьми старшего дошкольного возраста ЗПР мультфильма.

Проблема исследования заключалась в поиске и обосновании эффективных средств развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Одним из таких средств выступает мультфильм. В рамках данной проблемы была определена тема исследования: «Теоретические и прикладные аспекты развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами мультфильмов».

Цель нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка проекта по использованию мультфильмов в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования – развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – использование мультфильмов в развитии эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного с ЗПР.

Нами были поставлены следующие задачи: осуществить анализ литературы по теме исследования, выявить уровень развития эмоциональной сферы детей с ЗПР и разработать проект по использованию мультфильма в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

База исследования: МАДОУ «ЦРР – детский сад № 161» г. Перми. Контингент исследования: дети 5–6 лет с ЗПР.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанного проекта педагогами ДОУ для решения задач по развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

С целью определения уровня развития эмоциональной сферы ребенка с ЗПР были выделены следующие показатели:

- представления об эмоциях и способах их выражения;
- умение понимать ребенком эмоции другого;
- умение распознавать ребенком проявление своих эмоций;
- умение рассказывать об эмоциях, настроении человека;
- умение сопереживать и сочувствовать окружающим;
- умение взаимодействовать с другим человеком с ориентацией на его эмоциональное состояние [1, 3].

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

- Методика 1. «Методика изучения мимической моторики» (Г.А. Волкова).

Цель: определить представления детей об эмоциях и способах их выражения.

- Методика 2. «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (В.Б. Никишина).

Цель: изучение понимания эмоций эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.

- Методика 3. «Нарисуй свои эмоции» (О.А. Прусакова).

Цель: выявление эмоционального состояния ребенка.

- Методика 4. «Определи эмоции человека по ситуации» (О.А. Прусакова).

Цель: выявление наличия и глубины социальных эмоций у ребенка.

- Методика 5. «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова).

Цель: выявление способов умения выражать свои эмоции.

- Методика 6. «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго).

Цель: умение взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния.

По данным, полученным в ходе диагностик, мы можем сказать, что высокий уровень развития эмоциональной сферы имеет один ребенок из группы детей с ЗПР. Он подробно и самостоятельно отвечал на поставленные вопросы о причинах и формах проявления эмоций, ребенок демонстрировал понимание эмоциональных состояний людей. Прослеживалось понимание и объяснения состояния сочувствия. Ребенок адекватно реагировал и понятно выражал свои эмоции, умел взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния в воображаемых ситуациях.

Средний уровень развития эмоциональной сферы имеют 5 детей. Они кратко отвечали на поставленные вопросы о причинах и формах проявлений эмоций, при этом затруднялись объяснять эмоциональные состояния людей в предложенных для

анализа ситуациях или называли другие эмоции. Детям не всегда удавалось точно определить эмоции, в том числе с помощью подсказок взрослого. Они не всегда адекватно реагировали и понятно выражали свои эмоции, чаще всего «уходили» от воображаемого взаимодействия с другим человеком, если не понимали его эмоционального состояния.

Низкий уровень развития эмоциональной сферы был выявлен у 4 детей. Дети не отвечали на поставленные вопросы о причинах и формах проявлений эмоций, нуждались в помощи взрослого (дополнительные наводящие вопросы, предложение «считать» эмоции с лица экспериментатора) и не понимали эмоциональные состояния людей в различных ситуациях. Дети не умели рефлексировать свои эмоции, не могли рассказать об эмоциях людей, которые изображены на картинках. Они неадекватно реагировали и выражали свои эмоции, не предлагали в воображаемых ситуациях ни одного способа взаимодействия с другим человеком.

Таким образом, приведенные выше результаты анализа полученных диагностических данных обнаруживают необходимость активной деятельности воспитывающих взрослых в направлении развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. При определенном содержании и этапности, планируемая работа будет способствовать конкретизации и обобщению представлений детей об эмоциях и настроениях людей, актуализации у детей эмоционального отклика на эмоциональное состояние сверстников и взрослых, проявлению эмпатии, а также воспитанию культуры общения и поведения.

Исследователи утверждают, что мультфильмы – это эффективное воспитательное средство: они показывают ребенку способы общения и взаимодействия с миром вокруг него, формируют понятия «хорошо – плохо», а сюжеты и образы персонажей мультфильмов выступают трансляторами нравственных норм и ценностей, правил взаимоотношений, пронизанных эмоциями, чувствами, настроением героев мультфильмов [3].

О.В. Куниченко в качестве критериев отбора мультфильмов с точки зрения их целесообразности для использования как средства развития эмоций детей дошкольного возраста определила следующие требования: к образу персонажей мультфильма, к зрительному ряду, к сюжетной линии и др. [4].

Полученные данные стали основанием для разработки проекта по использованию мультфильмов в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В проекте предусмотрены формы взаимодействия с педагогами и родителями (интерактивные лекции, семинары, мастер-классы) по использованию мультфильмов в процессе развития эмоциональной сферы ребенка. В содержание проекта включены разнообразные методы работы детьми с ЗПР: беседы об эмоциях, рассматривание иллюстраций с изображением эмоций, просмотр мультфильмов и беседы по их содержанию, инсценировки фрагментов мультфильмов и их обсуждение, прослушивание и разучивание песен из мультфильмов, рисование эмоций, игры по



просмотренным мультфильмам (дидактические, коммуникативно-речевые, сюжетно-ролевые) с актуализацией эмоций героев.

Мы предполагаем, что реализация данного проекта будет способствовать развитию эмоциональной сферы детей 5–6 лет с ЗПР: обогащены представления об эмоциях и способах их выражения, освоен спектр умений (понимать эмоции другого человека, умение выражать свои эмоции, сочувствовать и сопереживать и т.д.), применение которых найдет отражение в общении и совместной деятельности в системах «ребенок – сверстники», «ребенок – взрослый».

### **Список литературы**

1. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с ЗПР // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 19–26.

2. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

3. Корепанова М.В., Куниченко О.В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально-личностном развитии старших дошкольников // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 12. – С. 27–31.

4. Куниченко О.В. Мультипликационный фильм как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 7. – С. 76–79.

5. Шишкина О.В., Русиева Т.М. Развитие эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с задержкой психического развития // Мир науки, культуры и образования. – 2017. – № 6 (67). – С. 397–401.

*Гаршина А.А., Нагих А.Ю.,*

*Сиротина Т.В.*

## **КАЧЕСТВО И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРЕДОСТАВЛЯЕМОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ Г. БАРНАУЛА)**

Согласно данным службы государственной статистики наиболее распространенными причинами, обусловившими возникновение детской инвалидности, являются ментальные нарушения. В структуре причин инвалидности наиболее часто наблюдаются психические расстройства и расстройства поведения, число детей в 2019 г. с такими расстройствами в РФ возросло почти на 8 тыс. детей; увеличилось число детей, имеющих расстройства нервной системы, почти на 5 тыс. человек [2].

Основным законом, определяющим государственную политику в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому право на равный доступ к образованию предоставляется для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Так, например,

дети имеют право на бесплатный присмотр и уход в государственных и муниципальных дошкольных образовательных организациях (ст. 65), организацию образовательными учреждениями обучения на дому для детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные учреждения (ст. 41, 66) и пр. Также детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, оказывается психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь в соответствующих центрах, создаваемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, а также психологами, педагогами-психологами организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются (ст. 42).

Увеличение количества детей с ментальными нарушениями определяет рост внимания к проблемам таких детей и их семей. Хотя в современном российском обществе активно развиваются меры социальной политики в отношении детей с ментальными нарушениями и их семей, данные меры нуждаются в совершенствовании [1].

Целью исследования стало проведение независимой оценки качества и результативности помощи, предоставляемой семьям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями, в г. Барнауле.

Анализ результатов оценки качества и результативности предоставляемой помощи семьям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями, позволяет обеспечить обратную связь, необходимую для любой устойчивой и способной к развитию системы, дает базу для анализа и принятия управленческих решений, помогает найти уязвимые места в работе разных ведомств и организаций с целью улучшения их работы, способствует повышению уровня осведомленности семей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями, об услугах, предоставляемых таким семьям.

Помощь, предоставляемая семьям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями, анализируется нами с точки зрения теорий семейных систем, экологической модели У. Бронфенбреннера, теории структурного функционализма (Т. Парсонс, Р. Мертон) [3], британской модели независимой жизни В. Вольфенсбергера и идеи инклюзивной культуры социальных сервисов для семей, воспитывающих ребенка с ментальными нарушениями, рассматриваемой Е.Р. Ярской-Смирновой, В.В. Ярской-Смирновой [4].

В проведенном пилотном исследовании приняло участие 23 семьи, воспитывающих детей с ментальными нарушениями и проживающих на территории города Барнаула.

87 % детей с ментальными нарушениями из опрошенных семей посещают различные образовательные учреждения. Чуть более половины законных представителей удовлетворены доступностью информации об услугах образовательных учреждений (58,8 %), однако для 41,2 % опрошенных она является недостаточной, либо труднодоступной. То же самое можно сказать и о комфортности предоставления образовательных услуг, транспортной доступности образовательных учреждений. Доброжелательностью специалистов удовлетворены большая часть

семей (70,6 %). В то же время только половина законных представителей удовлетворена результатом предоставленных образовательных услуг.

Их тех семей, которые обращались в психолого-медико-педагогические комиссии, около 60 % удовлетворительно оценивают деятельность комиссии по таким критериям, как: результативность оказанных услуг, доступность и полнота информации, комфортность предоставления, доступность записи на получение услуг.

Для того, чтобы улучшить качество и результативность предоставляемой помощи образовательными учреждениями, по мнению законных представителей, необходимо большее количество квалифицированных и компетентных специалистов, тьюторов для сопровождения детей, увеличение объема предоставляемых услуг, учет особенностей работы с такими детьми в образовательных организациях, на приеме в ПМПК, введение бесплатного дополнительного образования (кружков, секций и др.), «организация коррекционных групп в детских садах для детей до 5 лет».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что качество и результативность предоставляемой помощи в сфере образования оценивается семьями неодинаково. Только около половины семей удовлетворены предоставляемой помощью. Современная система предоставления образовательных услуг семьям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями, в регионе требует дальнейшего совершенствования.

#### ***Список литературы***

1. Антонович И.В., Калинина Ю.А., Сиротина Т.В. Опыт организации добровольческой работы с детьми с ментальными нарушениями в интернатных учреждениях Алтайского края // Отечественный журнал социальной работы. – 2019. – № 4. – С. 94–101.

2. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gks.ru/>

3. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. – М., 2007. – 368 с.

4. Ярская-Смирнова В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133–140.

*Глухих А.В.,*

*Наумов А.А.*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА С ТМНР**

Процесс успешной социализации и адаптации в обществе, самореализации и развития человека происходит под влиянием семьи, в частности непосредственно при совместном общении ребенка и воспитывающего взрослого. Внутрисемейное общение – это вербальное и невербальное окружение индивида с момента его рождения. Семья воспитывает, защищает, предопределяет идентичность человека,

обеспечивает его связи с внешней средой. Внутрисемейные отношения для ребенка – первый специфический образец общественных отношений.

Группа детей с ТМНР неоднородна по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания. Поэтому каждый ребенок с ТМНР является уникальным, со своими, только присущими ему особенностями развития. Следовательно, каждому ребенку с ТМНР нужен свой подход в выстраивании коммуникации в целом.

Большинство технологий, проектов и методик написано для специалистов, но мало информации доступно самим воспитывающим взрослым. Ребенок посещает не только коррекционные дошкольные учреждения, но и большую часть времени проводит дома, где его окружают не высококвалифицированные специалисты, а члены семьи, которые не имеют специальных навыков в организации досуга для ребенка с ТМНР.

В ходе нашего эксперимента нами было обследовано 8 матерей, воспитывающих детей с ТМНР. Возраст матерей от 25 лет. Города проживания – Пермь, Санкт-Петербург, Барнаул, Тюмень, Киров и Чебоксары. В 6 семьях из 8 воспитываются еще дети, помимо ребенка с ТМНР. Высшее образование имеют 7 матерей из 8, имеет неоконченное высшее образование лишь одна из матерей. Возраст детей с ТМНР от 5 до 10 лет. Также мы отметим, что 6 из 8 матерей используют авторитетный стиль воспитания в семье, поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. Родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение. 2 родителя из 8 использует в воспитании ребенка авторитарный стиль, ограничивают самостоятельность ребенка, их требования к ребенку сопровождаются жестким контролем. Матери испытывают к ребенку отрицательные чувства, устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком.

Исходя из полученных результатов исследования, мы отмечаем необходимость создания технологии, позволяющей родителям находить общие точки соприкосновения со своим ребенком с ТМНР. Безусловно, нужно учитывать, что все дети с ТМНР разные, поэтому мы даем общие рекомендации по использованию технологии.

Работа с тактильным пособием производится в совместной деятельности матери и ребенка, включая цепочку взаимосвязи сенсорной системы: тактильная – слуховая – зрительная. Перед началом работы с технологией по развитию внутрисемейного общения, мы даем общие рекомендации для воспитывающих взрослых:

1. Убедитесь в том, что базовые физиологические потребности ребенка удовлетворены (чувство сытости, режим сна, контроль дыхания, боли и эпилептических приступов);

2. Выбор стабильной и удобной позы. Это важно для детей с детскими церебральными параличами – удобная поза уменьшает боль, дискомфорт, дает ребенку возможность участвовать в работе над тактильным пособием;

3. Учитывайте индивидуальные показатели физического развития ребенка, опирайтесь на умения ребенка при работе с тактильным пособием;

4. Используйте вербальные и невербальные формы общения, технические средства, альтернативную и дополнительную коммуникацию;

5. Продумайте систему поощрений: тактильные – поглаживания, объятия, поцелуи; вкусовые – любимая сладость ребенка;

Далее мы знакомим родительниц с технологией создания тактильного библиографического пособия, которая состоит из определенных последовательных ступеней:

Первый этап: плановый. Определение темы на основе пережитого ребенком события (воспоминание). Мы рекомендуем создавать пособие по страницам, собирая его в автобиографическую книгу. Подбор изобразительных средств для тактильных иллюстраций – объемные модели, силуэтные, контурные, аппликационные и барельефные изображения. Техники: бумажная, тканевая аппликация, вязаная модель, сухое валяние, бисероплетение.

Второй этап: распорядительный. Приобретение материалов для тактильного пособия: тканей, ниток, тесьмы, фурнитуры, разнофактурной бумаги, барельефных элементов, акриловых красок, носителя для аудиоматериалов – флеш-карта, диск.

Третий этап: креативный. Этап включает в себя непосредственно изготовление книги. В зависимости от выбранного метода изготовления тактильного пособия определяется последовательность изготовления и сборки деталей и элементов тактильных изображений. Запись звуков на аудионосители.

Этап четвертый: завершающий. Ступень предполагает окончательное оформление пособия: сборка страниц, переплет.

Как показывает наша практика, изготовление тактильных пособий осуществляется продолжительное время. Мы рекомендуем постепенно оформлять страницы библиографического пособия, «проживая» с ребенком каждое событие и возвращаясь к нему через определенное время. Осуществление внутрисемейного общения происходит непосредственно при работе с библиографическим тактильным пособием. Мы рекомендуем придерживаться плана организации занятия с пособием:

1. Организационный момент: оценка эмоционального состояния ребенка, мотивация. Проведение артикуляционной гимнастики и массажа пальцев рук «суджок-терапия». Убедитесь, что ребенок готов с вами контактировать. Важно, чтобы ваше лицо находилось в поле зрения ребенка. Общайтесь с ним простыми фразами, произносите их четко и коротко: «Будем играть с книгой», можете сопровождать слова жестами или средствами альтернативной коммуникации. Оставляйте ребенку возможность вам ответить, ведь общение – это обмен репликами. Не забывайте обращаться к ребенку по имени и поощрять его старания.

2. Основная часть: работа с тактильным пособием в соответствии с примерными темами (игрушки, овощи, фрукты, растения, домашние и дикие животные, семья, одежда, обувь, охрана здоровья, экскурсии). Проведение физкультминутки. Мы рекомендуем обучать детей специальным обследующим движениям: поглаживание, постукивание, ощупывание, сжатие, обведение пальцем по контуру. Словом, обозначайте свойства и качества используемых материалов и предметов.

Суть тактильного пособия заключается в создании совместно с ребенком книги с элементами автобиографии семьи. Например, мама с ребенком накануне

посетили зоопарк. Больше всего ребенку понравился лев. Мама на основе этого события создает заготовки для тактильного пособия: выпуклое изображение льва с гривой. Используя безопасные способы, мама приклеивает или пришивает льва на страницу тактильного пособия. При просмотре страницы совместно с ребенком мама задает следующие вопросы: «Саша, а ты помнишь, что мы с тобой посетили на прошлой неделе? А какой зверь тебе понравился?». Мама предлагает ребенку тактильно изучить понравившегося зверя и продолжить диалог, расспрашивая Сашу: об особенностях животного, о чувствах и эмоциях ребенка, когда он рассказывает о льве. Мама может дать информацию, ранее не известную ребенку: лев живет в прайде, почему его называют «царь зверей». Также мама включает запись «рычание льва» и просит ребенка повторить, стимулируя речь.

3. Заключительная часть: рефлексия, проведенной работы над тактильным пособием, оценка старания ребенка. Обязательно следует похвалить ребенка за приложенные усилия, вспомнить ключевые моменты работы с пособием, отметить важность занятий с тактильным пособием.

На протяжении двух лет мы сотрудничаем с семьей, воспитывающей ребенка с ТМНР. Матери было предложено создать автобиографические тактильные пособия для ребенка с ТМНР. Работа проводилась с сентября 2018 по февраль 2020 г. Совместная работа матери и ребенка с ТМНР повлияла на характер внутрисемейных отношений. Мама отметила, что стала больше времени проводить со своим ребенком. Она отметила, что ребенок стал проявлять инициативу в работе с тактильным пособием, выделил его в ранг приоритетных и любимых занятий досуговой деятельности. Работа с тактильным пособием в семье продолжается до сих пор, и члены семьи подстроили под себя технологию создания тактильных пособий, вышли за рамки автобиографических книг и мастерят совместно с ребенком с ТМНР тактильные игрушки.

Таким образом, технология развития внутрисемейного общения матери и ребенка с ТМНР через создание автобиографического тактильного пособия имеет результат. Мы надеемся, что нашей технологией воспользуются другие семьи, воспитывающие детей с ТМНР, и отношения внутри семей улучшатся, родители и дети будут лучше понимать друг друга, к работе подключатся другие члены семьи, а в семье появятся совместное хобби – создание тактильного пособия.

*Гурачевская А.Е.,*

*Козырева О.А.*

### **СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Коммуникативная деятельность имеет решающее значение не только в формировании психики ребенка дошкольного возраста, но и в становлении его личности в целом.

Несовершенство коммуникативных умений, речевая неактивность не осуществляет процесс свободной коммуникации, что препятствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, негативно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника.

Многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с задержкой психического развития, отмечают недостаточность развития общения у детей данной категории, его незрелость, ситуативность поведения.

Относительно детей с общим недоразвитием речи исследования доказывают факт наличия у них нарушений коммуникативного акта, что приводит к затруднению процесса коммуникации дошкольников.

В современном состоянии вопроса сложилось противоречие: между реальной необходимостью формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития и речевые нарушения, и неразработанностью в педагогической науке целостного представления о сравнительном изучении сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ЗПР и ОНР III уровня.

Объект исследования: коммуникативные умения детей 6–7 лет.

Предмет исследования: сравнительные изучения сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня.

Цель исследования: изучить и сравнить особенности сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1) провести теоретический анализ современной научной литературы по проблеме исследования;

2) провести эмпирическое исследование с целью выявления и сравнения особенностей сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня;

3) разработать методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 70 г. Железногорска. В обследовании приняло участие 20 детей 6–7 лет: 10 человек с ЗПР и 10 детей с ОНР III уровня.

Эмпирическое исследование включало в себя изучение следующих коммуникативных умений:

– умение понимать эмоциональное состояние людей, рассказывать о нем и получать необходимую информацию в процессе общения, а также умение передавать чувства и состояния с помощью речи, мимики и телодвижений;

– умение вести диалог с собеседником (взрослым/сверстником): конструктивно отстаивать свое мнение, с уважением относиться к мнению других; умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей;

– умение принимать и оказывать помощь, принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать); умение взаимодействовать в системе «ребенок – ребенок»: умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

В результате сравнительного изучения данных было выявлено, что большинство детей 6–7 лет, участвующих в исследовании, правильно определили эмоциональные состояния сверстников и взрослых, но дошкольники с ЗПР причины возникновения данных эмоциональных состояний смогли объяснить только при организационной помощи, а также данная категория детей затруднялась сделать прогнозы дальнейшего развития ситуаций. Дошкольники с ОНР III уровня смогли самостоятельно передать чувства и состояния с помощью речи, мимики и телодвижений, фразу произносили эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда было понятно. У детей с ЗПР были выявлены трудности в определении эмоционального состояния сверстника в момент произнесения фразы, передачи чувств и состояний с помощью речи, мимики, телодвижений.

Большинство детей 6–7 лет с ОНР III уровня смогли вести диалог с организационной помощью (по наводящим вопросам), при этом по своей структуре текст был составлен недостаточно последовательно и логично. Дети данной категории отличаются недостаточной активностью в общении, но принимают предположение инициатора, соглашаясь с ним.

Для дошкольников 6–7 лет с ЗПР характерно затруднение в выстраивании диалога, даже с дополнительной помощью; дети не вступают в общение и не проявляют активности, пассивно следуя за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания; а также могут проявлять отрицательную направленность в общении с эгоистическими тенденциями.

Дети 6–7 лет с ОНР III уровня знают нормы организованного взаимодействия, но нарушают их. Не всегда оказывают помощь сверстнику, хотя видят возникающее у него затруднение; помощь со стороны других принимают, но самостоятельно с просьбой о помощи не обращаются. Что касается конфликтных ситуаций, то сами их не провоцируют, но инициативы по его разрешению не проявляют, в основном свои желания подчиняют интересам других детей. Для детей 6–7 лет с ЗПР свойственна пассивность, они не высказывают своих пожеланий, зачастую не знают норм организованного взаимодействия или не соотносят необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляют равнодушие к сверстникам; от помощи со стороны чаще всего отказываются. Могут спровоцировать конфликтную ситуацию, не учитывая интересы сверстников, к помощи взрослого не прибегают.

Опираясь на полученные данные в результате исследования, нами были разработаны методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня.

Опираясь на общепедагогические и специфические коррекционно-педагогические принципы, мы выстроили работу по формированию коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня следующим образом:

1. Создание условий для коллективного взаимодействия и сотрудничества детей между собой и с взрослыми (обучение невербальным способам общения, мимикой и жестами; обучение способности осознавать свои чувства; развитие способности распознавать эмоции другого человека; развитие способности выражать свои чувства словесно и пр.); развитие у детей навыков ведения диалога со сверстниками и взрослыми (соблюдение очередности в разговоре со сверстниками и взрослыми, слушание собеседника, поддержание общей темы диалога, проявление внимания, уважения к собеседнику, использование доброжелательного тона и т.п.).



Был составлен дифференцированный план реализации мероприятий для детей 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня, с учетом данных эмпирического исследования, через игровую, продуктивную деятельность, решение проблемных ситуаций и пр.

2. Создание в группах развивающей предметно-пространственной среды, направленной на развитие коммуникативной активности детей в разных видах деятельности (внесение в развивающую среду вещных элементов, способствующих совместному общению дошкольников, оборудование в групповой комнате центра игровой активности и т.п.).

3. Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения по проблеме развития коммуникативных навыков у детей (организация и проведение теоретических семинаров, практикумов, мастер-классов, открытых занятий по проблеме исследования и т.п.).

4. Организация взаимодействия с родителями, включение семей дошкольников в образовательный процесс (проведение совместных праздников, развлечений, дней открытых дверей и т.п.).

Таким образом, можно сделать вывод, что дети 6–7 лет с ЗПР и ОНР III уровня нуждаются в организации специальных условий, направленных на формирование коммуникативных умений.

*Деревянных Л.В.,*

*Наумов А.А.*

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОЧЕТАНИЕМ ТЯЖЕЛЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ПРИ ДЦП НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ**

Самообслуживание – это вид труда, который включает гигиену за собой и своим телом, уход за своей одеждой. Взрослые приучают ребенка самостоятельно мыть руки и лицо, чистить зубы, одеваться, убирать свою постель, воспитывать привычку к самообслуживанию – значит приучать ребенка к тому, чтобы он не забывал о своих обязанностях и испытывал потребность в их выполнении. Умение обслуживать себя является одним из важнейших компонентов независимости и самостоятельности в повседневной жизни человека.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в 2018 г. впервые признанными инвалидами детей в возрасте до 18 лет с нарушением опорно-двигательного аппарата стало 16 179 человек. Одной из распространенных причин инвалидности является детский церебральный паралич (далее – ДЦП), возникающий как следствие органического нарушения головного мозга, который возникают в период внутриутробного развития, во время родов, или вследствие болезни в период новорожденности. Проявляется в виде двигательных расстройств, параличами, парезами, нарушением координации, насильственными движениями.

Важную роль в социальной реабилитации детей с ДЦП играет умение владеть социально-бытовыми навыками, которые необходимы для самообслуживания и общения детей с социальной средой. Большая часть детей нуждается в помощи

родителей, или заменяющих их лиц, так как многие неспособны к самообслуживанию, что усложняет их дальнейшее взаимодействие с социальной средой.

Клинические проявления детского церебрального паралича очень разнообразны. Классификация, разработанная К.А. Семеновой в 1979 г., учитывает характер двигательных нарушений. Согласно этой классификации, выделяют следующие формы детского церебрального паралича:

Спастическая диплегия (синдром Литтля) характеризуется двигательными нарушениями в верхних и нижних конечностях, причем, ноги бывают поражены больше, чем руки;

1. Гемипаретическая форма характеризуется односторонними двигательными нарушениями, отмечается тяжелое поражение руки;

2. Гиперкинетическая форма характеризуется двигательными расстройствами в виде насильственных непроизвольных движений – гиперкинезов;

3. Атонически-астатическая форма характеризуется низким мышечным тонусом, отмечается нарушение равновесия и координации движений;

4. Двойная гемиплегия характеризуется поражением всех четырех конечностей, причем руки поражаются в той же степени, что и ноги, а иногда и сильнее.

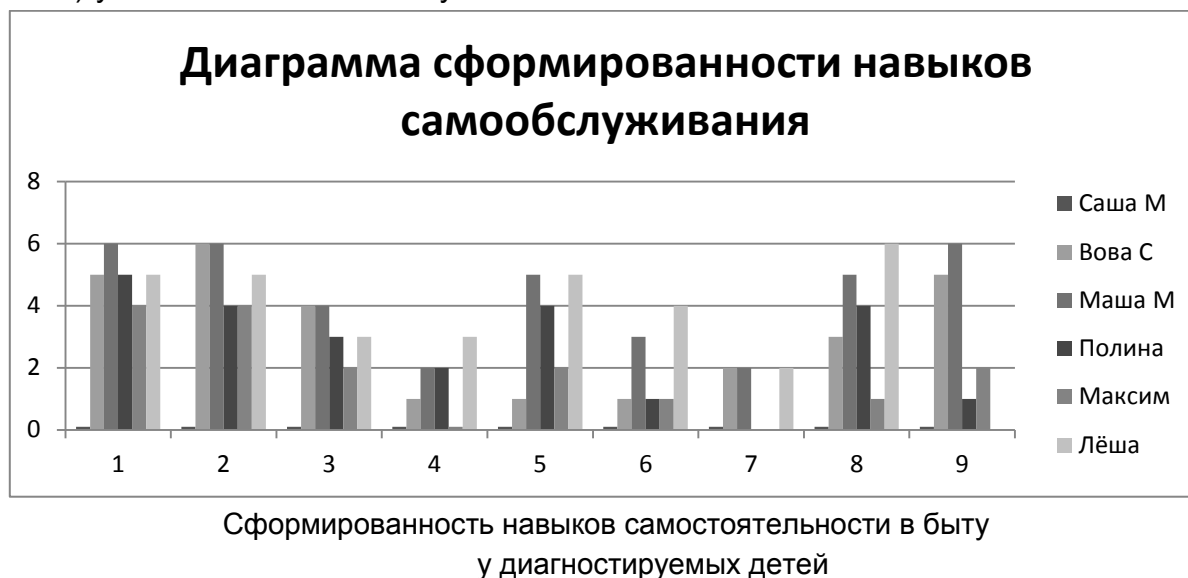
Мы провели эксперимент, на группе испытуемых, которую составили детей с тяжелыми двигательными и интеллектуальными нарушениями при ДЦП. Нами использовалась программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями «Солнышко» [2]. В ней учитываются интеллектуальные и двигательные возможности ребенка, даны рекомендации по проведению диагностики, также представлена диагностическая карта, в которой каждый бытовой навык оценивается по 6-бальной шкале, от 0 до 6. В программе предоставлена диагностика для изучения сформированности социально-бытовых навыков, которая позволила выявить нам трудности у детей в овладении навыками самообслуживания. Были использованы следующие методы эксперимента: беседа, наблюдение. Это позволило нам увидеть детей в привычных условиях.

Анализируя данные исследования можно сделать вывод, что дети с ДЦП испытывают специфические трудности в приеме и переработке поступающей информации, что связано с недостатками интеллекта, внимания, памяти, с общей пассивностью ребенка, его повышенной утомляемостью.

Уровень самостоятельности у детей находится на разном уровне, детям нужны постоянные указания, где использовать тот или иной навык, также большинство навыков выполняются с помощью взрослого, это связано с двигательными нарушениями. Ниже представлена диаграмма сформированности навыков самостоятельности в быту у диагностируемых детей, где мы видим неравномерность сформированных навыков (рисунок)

- 1) использование чашки;
- 2) использование ложки;
- 3) умения раздеваться и одеваться;
- 4) умения застегивать пуговиц;
- 5) умения застегивать липучки;
- 6) умения застегивать молнии;

- 7) умения завязывать шнурки;
- 8) умения мыть и вытирать руки;
- 9) умения пользоваться туалетом.



Маша и Лёша обладают неплохими интеллектуальными возможностями, но это не обеспечивает полную независимость в быту, многие навыки самообслуживания не развиты из-за двигательных трудностей. Саша обладает самым низким уровнем самостоятельности. Полина, Вова и Максим имеют более тяжелые интеллектуальные нарушения, что затрудняет перенос навыка в новые условия.

Можно сделать вывод, что детям, имеющим тяжелые двигательные и интеллектуальные нарушения, требуются различные виды и масштабы коррекционно-педагогической помощи, а также индивидуальный подход к каждому ребенку.

Нами разработана технология обучения навыкам самообслуживания детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми двигательными и интеллектуальными нарушениями при ДЦП, которая учитывает как двигательные, так и интеллектуальные нарушения. Данная технология включает в себя линейный алгоритм навыкам самообслуживания с ситуационными карточками и маленькими стишками, чтобы обучение было не только продуктивным, но и увлекательным для ребенка.

Подготовительный этап к обучению, включает в себя разработку мелкой моторики, в которую входит массаж и пальчиковая гимнастика. Этот этап необходим, так как мелкая моторика важна для обучения навыкам самообслуживания, например, при захвате ложки. Занятия по развитию мелкой моторики начинается с массажа кистей рук. С помощью массажа пальцы кисти ребенка разогреваются и расслабляются, улучшается кровообращение. Руки становятся более податливыми. После того, как пальцы рук и мышцы разогреты, можно приступать непосредственно к обучению навыкам самообслуживания.

Ниже представлены некоторые комплексы обучения навыкам самообслуживания, которые включают в себя описание, алгоритм и стишок к навыку, по которому идет обучение.

Обучению питью из кружки. При обучении питью из кружки необходимо научить ребенка согласованной работе рук и головы. Ребенок наклоняет голову

вперед, его рука сгибается и тянется ко рту. Ребенок при выпрямлении рук должен взять кружку, или другой любой предмет схожий по весу со стола, и постараться донести до рта, затем поставить на место [1].

Алгоритм обучения питья из кружки:

- 1) взять кружку со стола;
- 2) наклонить голову вперед;
- 3) согнуть руку;
- 4) кружку донести до рта;
- 5) выпрямить руку;
- 6) поставить кружку обратно на стол.

Стишки, которые нами предложены, отражают алгоритм навыка, по которому идет обучение. Если у ребенка наблюдаются: симметричный шейный тонический рефлекс (СШТР), асимметричный шейный тонический рефлекс (АСШТР) и лабиринтный тонический рефлекс (ЛТР), то алгоритм будет меняться в зависимости от них, и предлагаемая ребенку информация должна учитывать особенности ребенка.

Стих к обучению питью из кружки:

*Кружку со стола возьми,  
И головку наклони,  
Ручку ты согни скорей  
И из кружечки попей.  
Ручку ты свою расправь,  
Кружечку на стол поставь.*

Обучение надеванию рубашки, куртки.

Алгоритм обучения надевания рубашки/куртки будет зависеть от того, какой тонический рефлекс присутствует у ребенка.

Если у ребенка выражен лабиринтный тонический рефлекс, то перед ребенком кладется куртка спиной вверх. Он должен притянуть куртку к себе, затем наклонится к ней, и приподнять куртку за нижний край, просунуть руки в рукава и, выпрямившись, натянуть рукава до локтей. После этого, ребенок наклоняется еще раз, просовывает голову под нижний край куртки и выпрямляется. Куртка/рубашка надета [1].

Алгоритм надевания куртки/рубашки при лабиринтном тоническом рефлексе:

- 1) притянуть куртку к себе;
- 2) наклониться;
- 3) приподнять за нижний край;
- 4) просунуть руки в рукава;
- 5) выпрямиться;
- 6) натянуть рукава до локтей;
- 7) наклониться;
- 8) просунуть голову под нижний край;
- 9) выпрямиться.

Стих к обучению надевания рубашки / куртки:

*Собираясь на прогулку, притяни поближе куртку  
Наклонись. Не забывай приподнять за нижний край.  
Просунул руки в рукава, выпрямляйся смело  
Ты уже почти готов, выполнив полдела.  
Рукав до локтя натяни,  
Под нижний край просунь головку,  
И можешь выпрямляться ловко!*

Данную технологию рекомендуется использовать для детей, начиная со старшего дошкольного возраста. Простота, четкая последовательность, регулярное повторение, наглядный опорный материал является обязательным при обучении детей навыкам самообслуживания. Она проста в использовании, можно освоить, даже родителям, чтобы обучать ребенка навыкам самообслуживания во время режимных моментов и будет эффективна при регулярных занятиях, что делает реализацию технологии более успешной.

#### **Список литературы**

1. Наумов А.А. Педагогические условия формирования социально-бытовых навыков у детей со спастическими формами детского церебрального паралича: моногр. – Пермь: ПГГПУ, 2008. – 175 с.
2. Наумов А.А., Токаева Т.Э. Солнышко: программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями: с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата. – Пермь: ПГПУ, 2009.

*Дубровина Я.Ю.,  
Сиротина Т.В.*

### **ПЕРЕДЫШКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ УСЛУГА ДЛЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТМНР, В АЛТАЙСКОМ КРАЕ**

Современный ребенок с ТМНР – это чаще всего ребенок с тяжелой формой детского паралича, осложненной соматическими, сенсорными, интеллектуальными и речевыми нарушениями. Семья ребенка с нарушениями слуха и зрения и иными тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) ничем кардинально не отличается от любой другой семьи. Но появление такого ребенка – сложнейшее испытание, при котором семья нуждается в объективной информации, поддержке значимых людей, социальных ресурсах и квалифицированной помощи специалистов [3].

Невозможно точно предсказать, как повлияют на семью нарушения того или иного типа. Помимо вида и степени нарушений важную роль в приспособлении семьи играют иные факторы. На реакцию семьи влияют исходная картина болезни, ее течение, прогноз и другие, связанные с ней переменные. Так, например, если семье не оказано должное количество социальных услуг, в которых она нуждается, то члены этой семьи могут испытывать большой стресс, связанный с процедурой получения тех или иных услуг, процессом сбора всех необходимых документов и справок, а также с длительным лечением и реабилитацией ребенка и пр. Подобная

обстановка приводит к росту напряженности внутри семьи. Риски социального сиротства ребенка с ТМНР растут.

Факторы риска попадания детей с особыми потребностями в интернатные учреждения выделяются следующие: отсутствие услуг (образовательных, медицинских, социальных), отсутствие неформальной поддержки, дополнительные факторы (особенности нарушений у ребенка, повышенная потребность в социальных услугах, низкий материальный уровень, отсутствие доступной среды) [4]. Поэтому рядом с такой семьей должен быть специалист или группа специалистов, готовых помочь справиться со всеми сложностями нормализации жизни такой семьи. Для специалиста важно обращать внимание на все многообразные переменные, способные повлиять на ситуацию в семье, и учитывать их все при оценке уровня функционирования семьи.

Услуга «Передышка» не входит в гарантированный государством объем социальных услуг. В ряде регионов РФ существуют такие виды услуг для семей с детьми с ТМНР или ОВЗ, как услуги социальных нянь, обеспечение краткосрочного/кратковременного присмотра за ребенком, услуги сиделок в форме социального обслуживания на дому. В стандарте социальных услуг, предоставляемых в форме социального обслуживания на дому в Алтайском крае, утвержденном Приказом от 25 декабря 2014 г. № 433 описана услуга кратковременного присмотра за детьми, характеристика которой соответствует инновационной технологии «Передышка» для семей, воспитывающих детей с ТМНР [1]. Периодичность и объем ее составляет не более 2 раз в месяц 87 минут. Данный вид услуги прописан в перечне услуг Комплексного центра социального обслуживания Индустриального района г. Барнаула, но по факту не предоставляется семьям. Исходя из специфики деятельности социальных нянь (уход и присмотр за ребенком с инвалидностью) и градации видов социальных услуг, в соответствии со статьей 20 Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ, услуга «Передышка» может быть отнесена к числу социально-бытовых (направленных на поддержание жизнедеятельности получателей социальных услуг в быту) и срочных социальных услуг. На слайде вы можете ознакомиться с перечнем социально-бытовых услуг, которые вписываются в концепцию услуги «Передышка» [5].

Индивидуальная потребность в надомном социальном обслуживании наблюдается при наличии в семье ребенка-инвалида или детей-инвалидов, нуждающихся в постоянном постороннем уходе, определяется у несовершеннолетних граждан из числа таких детей (при наличии у них стойких выраженных нарушений здоровья, значительно ограничивающих способность к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации и контролю своего поведения. Данная категория граждан как раз соответствует целевой группе инновационной технологии социального обслуживания «Передышка» для семей, воспитывающих детей с ТМНР. Также существуют Тарифы на социальные услуги в форме социального обслуживания на дому в Алтайском крае. Если рассматривать услугу «Передышка» в качестве услуги в форме социального

обслуживания на дому по обеспечению кратковременного присмотра за ребенком, то согласно решению от 21 июня 2017 г. № 62 «Об утверждении тарифов на социальные услуги, предоставляемые гражданам государственными организациями социального обслуживания» ее стоимость составляет 254.00 рубля (НДС не облагается) [2].

Особенно велика потребность в услуге у родителей, осуществляющих уход за тяжелобольными детьми, сопровождение которым требуется 24 часа в сутки. Реализация инновационной услуги «Передышка» в Алтайском крае позволит семьям, воспитывающим детей с инвалидностью, посвятить время самореализации, заняться интересными делами, улучшить качество их жизни.

Немаловажным для родителей является доступность социальных услуг, ведь именно на это в первую очередь обращают семьи с такими детьми. Социальные услуги должны максимально соответствовать всем запросам клиента, а именно тому, как и каким образом, потребители смогут получить социальное обслуживание. В то время как, законные представители из удаленных городов от столицы Алтайского края, вынуждены преодолевать большие расстояния, чтобы получить эти услуги, так как в своем городе учреждения социальной защиты населения функционируют не надлежащим образом либо не в полной мере могут предоставить всю информацию о социальном обслуживании таких семей и имеющихся социальных услугах в учреждении социального обслуживания населения. Инновационная социальная услуга «Передышка» является в настоящее время особо востребованной среди семей, воспитывающих детей с ТМНР.

#### **Список литературы**

1. Приказ от 25.12.2014 г. № 443 (ред. от 11.12.2019) «Об утверждении стандартов социальных услуг, предоставляемых в Алтайском крае» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cntd.ru/document/423904761>

2. Решение от 21.06.2017 г. № 62 «Об утверждении тарифов на социальные услуги, предоставляемые гражданам государственными организациями социального обслуживания» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cntd.ru/document/450244898>

3. Рязанова А.В. Помощь семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. – 2006. – Вып. 5 – С. 52–64.

4. Сиротина Т.В., Дубровина Я.Ю. Социальная интеграция семей с детьми с бисенсорными нарушениями (по результатам исследования в Алтайском крае) // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2019. – Т. 2, № 8. – С. 310–314.

5. Федеральный закон Российской Федерации от 28.12.2013 г. № 442 (ред. от 01.05.2019) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_324030/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_324030/)

*Дудина В.С.,*

*Ильина И.Ю.*

## **ФОРМЫ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, перед дошкольными учреждениями появились такие целевые ориентиры, которые предполагают открытое, тесное сотрудничество и взаимодействие с родителями. Семья – это микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных и социальных связей. Именно родители закладывают в ребенка оптимальные навыки коммуникации, когда уделяют ему внимание, играют, выслушивают его проблемы, обсуждают интересные темы для детей.

Такие ученые, как А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и другие авторы, в своих исследованиях обращают внимание, что общение выступает в качестве основного условия развития ребенка, главного фактора формирования личности ребенка [2].

В настоящее время растет количество детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Зрение играет важную роль в жизни любого человека. Л.И. Плаксина писала о том, что при резком снижении зрения или его отсутствии возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения [4]. Важным шагом в работе с такими детьми является обучение их общению с миром.

Актуальность нашей работы заключается в том, что именно в семье начинают формироваться коммуникативные навыки ребенка, ведь для их развития требуется образец поведения в обществе, взаимоотношения с близкими, которые в первую очередь могут предоставить родители. Поэтому нам кажется актуальным проект, направленный на родителей детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения, для развития и коррекции коммуникативных навыков дошкольников, повышения компетентности родителей в этих вопросах и развитию взаимодействия между детьми и родителями.

Цель исследования – теоретическое обоснование и изучение проблемы коррекции и развития коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения посредством работы с семьей.

Объект исследования – особенности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения.

Предмет исследования – коррекция и развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения через эффективные формы работы с семьей.

Контингент исследования – дети с функциональными нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.



В соответствии с поставленной целью, нами были сформированы следующие задачи исследования: проанализировать психолого-педагогическую литературу по клинико-психолого-педагогической характеристике детей с нарушением зрения, по проблемам развития и коррекции коммуникативной сферы дошкольников, по формам работы с родителями; осуществить отбор диагностических методик и описать их; изучить особенности развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения; изучить особенности внутрисемейных отношений детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения; определить формы и методы работы с семьей по коррекции и развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения; разработать проект по коррекции и развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения через формы работы с семьей.

Был проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования: были рассмотрены клинико-психологическая характеристика детей с нарушением зрения, особенности коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения, формы работы с семьей, которые реализуются в дошкольных образовательных учреждениях.

Особенности коммуникативной сферы детей с нарушением зрения выражаются в скудном использовании невербальных средств общения, затруднения в понимании эмоционального состояния собеседника и неречевых средств общения, которые он использует в объеме и качестве общения. Также нарушение зрения могут привести к появлению низкой самооценки ребенка, что вызывает трудности в общении.

Исходя из поставленных задач, нами были выбраны следующие методики для изучения: наблюдение за детьми на занятиях, в свободной деятельности, в режимных моментах, с последующим занесением в карту наблюдений предложенной авторами А.М. Щетининой, М.А. Никифоровой; методики «Рисунок семьи» и «Контурный САТ-Н» для изучения внутрисемейных отношений.

В процессе работы было исследовано 5 детей с функциональными нарушениями зрения в возрасте от 5 до 6 лет.

При наблюдении отмечались коммуникативные качества личности (эмпатийность, доброжелательность, непосредственность, аутентичность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность) и коммуникативные действия и умения ребенка (организационные, перцептивные, оперативные). Нами были получены следующие результаты: 2 ребенка имеют высокий уровень развития коммуникативных навыков, 1 ребенок имеет средний уровень развития коммуникативных навыков, 2 ребенка имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков. Не смотря на столь различные результаты, общими проявлениями у всех детей отмечалась редкость использования в общении невербальных средств.

Методики «Рисунок семьи» и «Контурный САТ-Н» позволили проследить связь между внутрисемейными отношениями и развитием коммуникативных навыков у детей с функциональными нарушениями зрения. Дети с функциональными нарушениями зрения, у которых в результате проведенных методик отмечались нарушения детско-родительских отношений, показали низкий уровень развития

коммуникативных навыков. Дети с благоприятной обстановкой в семье имели высокий уровень развития коммуникации.

На основе анализа полученных данных при исследовании нами был разработан проект по работе с родителями для коррекции коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения. Проект создавался на основе работ Ю.Б. Гиппенрейтер, И.М. Марковской, М.А. Панфиловой и др. [1, 3].

Цель проекта: развитие и коррекция коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения по средствам использования форм работы с семьей.

Задачами нашего проекта: совершенствовать коммуникативные навыки, как детей, так и родителей; развивать детско-родительские отношения; повышать уровень психолого-педагогической компетентности родителей; формировать позитивную самооценку родителей, снимать тревожность.

В проекте были задействованы следующие формы работы с семьей [2]: информационно-аналитическая форма включала в себя проведение анкетирования и опросников родителей, беседы с ними, участие родителей в занятиях вместе с детьми; познавательные формы работы осуществлялись с помощью лекций, семинаров-практикумов, игр с педагогическим содержанием; наглядно-информационные формы включала раздачу памяток для родителей.

В проекте отражено 9 занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у родителей и детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения. Занятия проводятся как с родителями, так и совместно с родителями и детьми. Совместные занятия с родителями и детьми, направлены на коррекцию и развитие коммуникативных навыков. В совместные занятия нам показалось эффективным включить использование элементов изотерапии, игротерапии и сказкотерапии, поскольку данные психокоррекционные методы позволяют раскрыться, как детям, так и их родителям, наладить общение между участниками, развивать умение чувствовать и понимать друг друга.

В сложившейся ситуации проект не был реализован, но мы предполагаем, что при его эффективном проведении будет отслеживаться положительная динамика в развитии коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения, в повышении компетентности родителей в вопросах воспитания своего ребенка, в формировании эмоционально-позитивных, доверительных отношений между родителями и детьми.

#### **Список литературы**

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?. – М.: АСТ, 2008. – 340 с.
2. Запорожец Л.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО: метод. рекомендации. ФГОС ДО. – М.: Творческий центр, 2005. – 80 с.
4. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие. – М.: РАОИКП, 1999. – 32 с.

*Дюкова Л.В.,  
Прозументик О.В.*

## **К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

На современном этапе развития дошкольного образования особо значимым становится изучение проблемы эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Ученые, занимающиеся данной проблемой (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.Д. Кошелева и др.), отмечали, что развитие эмоциональной сферы опосредует становление личности ребенка.

Эмоции играют важную роль в жизни детей. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. Эмоционально развитый ребенок способен воспринимать, распознавать собственные эмоции и эмоции других, управлять своими эмоциями, ориентироваться на эмоциональное состояние сверстников и взрослых при выборе способов взаимодействия. Он проявляет способность к эмоциональному предвосхищению (ребенок старается предвидеть будущий результат взаимодействия со взрослыми и сверстниками и то, как его оценят другие). Эмоции (радость, удивление и др.) стимулируют появление разнообразных мотивов для деятельности (познания, игры, общения и т.д.), а также развитие способности регулировать и оценивать свое поведение и поведение других людей.

При всей кажущейся простоте распознавание и передача эмоций – достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенного уровня развития познавательной и коммуникативной сфер [1, 4]. Дети старшего дошкольного возраста имеют недостаточные представления об эмоциональных состояниях человека и их проявлениях, обращают внимание в основном на выражение лица, не придавая значения пантомимике (позе, жестам), не всегда ориентируются в общении и совместной деятельности на эмоции, чувства и настроения взрослых и сверстников.

Развитию эмоциональной сферы способствует семья, образовательные учреждения, сверстники и другие люди, т.е. вся социальная жизнь, которая окружает и постоянно влияет на ребенка (А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович и др.).

Проблема специфики эмоционального развития детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте является актуальной, так как нереализованные возрастные возможности в становлении ребенка отражаются на формировании его личности в целом. У детей с ЗПР часто отмечается задержка развития эмоциональной сферы, что можно наблюдать в непонимании ими как собственных эмоций, так и эмоций других людей. Вместе с тем можно отметить повышение общей эмоциональной возбудимости, развитие различных реакций страха и испуга, проявления оппозиционности, негативизма. (И.Ф. Марковская (1994), Е.Г. Дзугковская (1999), Е.З. Стернина (1988)). В комплексе все это препятствует гармоничному психическому и личностному развитию ребенка.

В исследованиях Н.Л. Белопольской, О.А. Лошмановой, О.И. Кокоревой, О.В. Шишкиной и др. был выявлен и описан спектр нарушений в развитии эмоций

детей с ЗПР: эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций, переживания недостаточно выражены, отмечается состояние беспокойства и тревожность, не обнаруживаются выраженных привязанностей и эмоциональных предпочтений кого-либо из сверстников, межличностные отношения неустойчивы. Эмоциональные проявления в контактах детей с другими людьми характеризуются как бедные и поверхностные. Дети часто неадекватно выражают свои эмоции (злость, радость, грусть), не умеют правильно оценивать эмоции других детей, что является существенным барьером в установлении доброжелательных взаимоотношений и умении конструктивно общаться. Данные нарушения, по мнению исследователей, препятствуют психическому и личностному развитию ребенка. Выявлена зависимость проблем в развитии познавательной сферы и эмоционального мира: чем сильнее выражено нарушение познавательной деятельности, тем ниже возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний как собственных, так и другого человека [2, 5, 6]. Дети с ЗПР имеют признаки повышенной тревожности и агрессии, у них наблюдается снижение эмоциональной отзывчивости, не развита способность учитывать чувства других и адекватно проявлять свои чувства. В целом исследования показали, что незрелость личности ребенка с ЗПР кроется в недоразвитии и специфических особенностях его эмоциональной сферы.

Незрелость эмоциональной сферы детей с ЗПР, проявляемая в трудностях в общении и поведении может быть компенсирована психолого-педагогическим влиянием (У.В. Ульяновская, Р.Д. Тригер, Г.В. Факина).

В психолого-педагогической литературе отмечается положительное влияние на развитие и коррекции эмоциональной сферы детей (вне зависимости от специфики нарушения) таких средств как игра, музыка, художественная литература, мультфильм, психогимнастика, изотерапия и др. В тоже время, как показывает анализ литературы, научно-обоснованных коррекционно-развивающих методик и программ, используемых в психолого-педагогической работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР в данной области представлено ограничено. В связи с этим фиксируемый нами факт недостаточности разработок программно-методического характера также актуализирует проблему настоящего исследования. Игра является основным видом деятельности детей в дошкольном возрасте, поэтому ее использование в развивающих и коррекционных целях позволяет достигнуть максимальных результатов в развитии и коррекции эмоциональной сферы [2, 3, 4].

Игра-драматизация является разновидностью театрализованной деятельности детей дошкольного возраста и представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений [3]. В ходе игровой деятельности происходит сближение детей с персонажами произведения, что позволяет развиваться обоим составляющим: эмоциональной – понимания внешних признаков эмоциональных состояний и умения выражать их вербальными и невербальными способами. В процессе игры-драматизации действуют механизмы идентификации, эмпатии и социальной ориентации на другого человека/героя произведения (А.Д. Кошелева, Л.Н. Стрелкова и др.). Пропуская через себя эмоциональный мир героя

произведения, ребенок учиться понимать и выстраивать свой эмоциональный мир, он приобретает умения адекватно воспринимать эмоции окружающих и реагировать на них, пользоваться эмоциональной лексикой и т.д.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить следующие противоречия:

- между высокой значимостью изучения развития эмоциональной сферы ребенка с ЗПР и недостаточной изученностью теоретико-прикладных вопросов развития и коррекции данной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- между признанием потенциала игровой деятельности в развитии и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР и не разработанностью прикладных аспектов применения игры в психолого-педагогической работе с детьми.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных средств развития и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В рамках данной проблемы была определена тема исследования: «Развитие и коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами игры-драматизации».

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка проекта педагогической работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования – развитие и коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – использование игры-драматизации в развитии и коррекции эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного с ЗПР.

Контингент исследования – дети 6–7 лет с ЗПР.

Достижение поставленной цели обеспечивается решением следующих задач исследования:

1. Обосновать актуальность проблемы исследования.
2. Раскрыть теоретико-прикладные аспекты использования игры-драматизации в развитии и коррекции эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
3. Осуществить подбор диагностического инструментария и определить уровень эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
4. Разработать проект педагогической работы по использованию игры-драматизации в развитии и коррекции эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР в игровой деятельности.
5. Обобщить результаты исследования.

Методы исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, обобщение результатов исследовательской работы; эмпирические – анкетирование, наблюдение, беседа, диагностические задания; количественный и качественный анализ результатов, педагогическое проектирование.

На констатирующем этапе исследования мы планируем использовать целый ряд диагностических методик (А.Д. Кошелевой, Е.И. Изотовой, В.М. Минаевой, М.М. Семаго и др.), которые позволяют определить уровень развития

эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР по ряду показателей: наличие представлений детей об эмоциях, умение понимать эмоциональные состояния свои и других людей, владение эмоциональной лексикой и т.д.

Для развития и коррекции эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР нами планируется разработка психолого-педагогического проекта. В качестве ведущего средства для решения задач проекта мы предлагаем использовать игру-драматизацию, обладающую богатыми воспитательным, развивающим, психокоррекционным и терапевтическим потенциалом.

Задачи проекта.

1. Обогащать представления детей об эмоциях (радость, грусть, страх, гнев, удивление и др.), чувствах и настроении людей/героев произведений.

2. Активизировать и обогащать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроения людей/героев произведений.

3. Формировать умение детей распознавать и называть эмоции, чувства и настроение людей/героев произведений; понимать свое эмоциональное состояние и других людей/героев произведений; ориентироваться на эмоциональное состояние сверстника/героя произведения в общении и совместной деятельности в процессе педагогического руководства игрой-драматизацией.

4. Способствовать снижению психоэмоционального напряжения у детей.

Для игры-драматизации подходят многие литературные произведения – рассказы, былины, стихотворения, сказки и др. Они способствуют обогащению выразительности экспрессии и представлений о причинно-следственных связях в соответствующих сюжете эмоциональных проявлениях героев произведения. Задача педагогов заключается в отборе произведений, в которых ярко представлена та или иная эмоция, становящаяся центром выстраивания познавательной, коммуникативной и творческой со-деятельности детей. Так, например, в русской народной сказке «По щучьему велению» – это эмоция «Удивление»; русской народной сказке «Кот, петух и лиса» – эмоция «Интерес»; сказке Л.Н. Толстого «Три медведя» – эмоции «Злость-Гнев»; сказке В. Катаева «Цветик-семицветик» эмоция – «Обида»; русской народной сказка «Заюшкина избушка» – эмоция «Грусть»; английская народная сказка в обработке С. Михалкова «Три поросенка» – эмоция «Страх»; рассказе Н. Носова «Заплатка»; эмоция «Стыд»; русская народная сказка «Гуси-Лебеди» – эмоция «Радость» и т.д. Обращение к известному произведению в очередной раз и обсуждение ситуаций, в которые попадают герои, позволит обратить внимание детей на то, что они испытывают разнообразные эмоции.

Опираясь на полисубъектный подход, предполагающий участие в коррекционно-образовательной работе различных субъектов, мы видим необходимость включения в нее воспитателя возрастной группы, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, родителей. В связи с этим мы планируем определить задачи, содержание и формы участия данных субъектов коррекционно-образовательного процесса в проекте.

Таким образом, эмоциональное развитие детей с ЗПР обладает своеобразием, обусловленным нарушениями в интеллектуальной сфере. В период дошкольного детства развитие эмоциональной сферы – необходимое условие его

личностного становления. Включение ребенка в игровую, коммуникативную и творческую деятельность, которые пересекаются в игре-драматизации – один из продуктивных, на наш взгляд путей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

#### **Список литературы**

1. Анохин П.К. Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Моск. ун-т, 2001. – 288 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
3. Кокорева О.И., Автономова Т.П. Диагностика и коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоциональной экспрессии дошкольников с задержкой психического развития в играх-драматизациях // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.М. Толстого. – 2015. – № 2 (14). – С. 128–131.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович; Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
5. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
6. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.

*Завьялова К.В.,*

*Ворошнина О.Р.*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема эмоционального развития человека на сегодняшний день имеет статус дискуссионный и актуальный. Отмечается всплеск интереса к вопросам, выходящим за рамки традиционных проблем развития детей с нарушением слуха. В психологической литературе в конце XX в. появляется такое понятие, как эмоциональный интеллект (ЭИ), с тех пор авторы трактуют это понятие по-разному. Понятие «эмоционального интеллекта» было введено П. Саловеем и Дж. Майером и определялось, как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [4].

Особенно значимой проблема формирования эмоционального интеллекта становится для детей с нарушением слуха. Формирование и развитие эмоционального интеллекта таких детей проходит в неблагоприятных условиях. В исследованиях сурдопедагогов и специальных психологов (Е.Л. Гончарова, О.Н. Кукушкина, О.А. Красильникова, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, Е.Г. Речицкая, В.В. Ткачева и др.)

описаны те трудности при включении в социум, которые испытывает глухой и слабослышащий ребенок из-за особенностей эмоционального интеллекта [2].

В последние годы артпедагогика стала активно развиваться и привлекать внимание специалистов. Это следствие того, что искусство оказывает большое воздействие на психическое развитие ребенка с нарушением слуха и в том числе на его эмоциональный интеллект, а также артпедагогика находится на стыке междисциплинарных исследований [1].

Однако до настоящего момента в научных работах недостаточно описано применение методических разработок артпедагогики для развития эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Можно отметить противоречие между недостаточной разработанностью методик для развития ЭИ методами артпедагогики детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста и в то же время большом ее потенциале.

Данное противоречие позволило определить проблему нашего исследования, которая состоит в обосновании и разработки использования методов артпедагогики в развитии эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Целью нашего исследования является теоретическое и эмпирическое обоснование использования методов артпедагогики как средства развития эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Объектом нашего исследования выступает процесс развития эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Предметом исследования являются методы артпедагогики в развитии эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования, направленные на достижение его цели, определены следующим образом: определить сущность эмоционального интеллекта, особенности его развития; определить основные показатели, параметры развития эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; изучить особенности эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха; проанализировать полученные данные эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; на основе полученных данных разработать программу по развитию эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края» Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 8 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании мы опираемся на модель Дж. Майера и П. Саловея, Д. Карузо [4]. Можно выделить несколько параметров эмоционального интеллекта, которые следует изучить у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста – сознательное управление эмоциями; понимание (осмысление) эмоций; восприятие, оценка и выражение эмоций. Наличие этих параметров определялось по следующим показателям: умение осуществлять интерпретацию собственных эмоциональных состояний в различных ситуациях; способность к маркировке эмоций



и их вербализации; умение осуществлять идентификацию эмоциональных состояний другого человека в конкретных ситуациях; представление о способах регулирования эмоционального состояния; умение избавляться от негативных чувств.

Исходя из этого, в нашей работе мы использовали следующие диагностические методики – «Как улучшить свое эмоциональное состояние» Авторы: А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова; А.М. Щетинина «Оречевление» воспринимаемого персонажа; «Определи свои эмоции» Авторы: А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова [3]. Инструкции к данным методикам были адаптированы для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Как показали результаты исследования, параметры развития эмоционального интеллекта детей находятся на различных уровнях развития. Так, для большинства детей характерны низкий и средний уровни сформированности сознательного управления эмоциями. Также наблюдается недостаточное развитие параметра «понимание (осмысление) эмоций». Выразительная сторона речи мало доступна для их восприятия, это сказывается в выраженном отставании в становлении символической функции сознания, и соответственно в формировании понятий, затрудняет осознание своих эмоций. Параметр «восприятие, оценка и выражение эмоций» находится на низком и среднем уровне развития. У детей затруднено понимание эмоциональных состояний других людей. Стоит отметить, что слабослышащие дети помимо мимики, больше смотрят на выразительность движений и жесты в процессе общения.

Исходя из результатов, мы пришли к выводу, что целесообразно разработать программу для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, которая будет включать в себя систему развивающих занятий посредством методов артпедагогики.

Целью программы является развитие эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста методами артпедагогики. В соответствии с обозначенной целью определены конкретные задачи программы: расширять и обогащать представления детей об эмоциях и чувствах, их полярности и способах вербализации; формировать у детей умения осознавать, понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания; развивать способность понимать эмоциональные состояния, переживания, личностные особенности другого человека; повышать уровень рефлексии и эмоциональной децентрации; обучать техникам и способам управления собственными эмоциями.

Данная программа рассчитана на год, с частотой занятий раз в неделю, предназначена для воспитателя с групповой работой со слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста до 8 человек.

За основу мы взяли изодейтельность (рисование, лепка и нетрадиционные методы рисования), игровая деятельность (режиссерские, сюжетно-ролевые игры), игровые упражнения, этюды.

По структуре система занятий состоит из трех блоков, связанных с задачами развивающей программы:

Блок 1. «Понимание эмоций и способы выражения» направлен на знакомство детей с базовыми эмоциями обучение их вербальному и невербальному выражению

через ролевые образы, рисунок; освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоции, переживания, оттенки настроений, их соотнесенности с определенным состоянием человека, сказочного персонажа, ролевого образа, рисунок; обучение интерпретации собственных эмоциональных состояний, рефлексии поступков и их причин.

Блок 2. «Восприятие, оценка и реагирование на эмоцию другого» направлен на формирование у детей навыков вербального и невербального продуктивного взаимодействия с окружающими, оценку эмоций и принятие позиции другого; моделирование эмоционально значимых ситуаций, стимулирующих детей к пониманию причин эмоциональных проявлений участников и выбор оптимальных способов поведения; овладение механизмами идентификации, интеллектуальной и личностной рефлексии в ситуациях межличностного взаимодействия.

Блок 3. «Управление эмоциями» направлен на обучение детей эмоциональному проживанию игровой ситуации различного модального содержания (радостного, печального и т.д.), открытому проявлению эмоций социально приемлемыми способами, конструктивным способом управления собственным поведением и эмоциональным состоянием; овладение навыками самоконтроля и саморегуляции, умение избавляться от негативных чувств; вовлечение в ситуации самостоятельного принятия решения.

Критерием эффективности программы выступает повышение уровня развития параметров эмоционального интеллекта у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

#### **Список литературы**

1. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 246 с.
2. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. – 1989. – № 6.
3. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-метод. пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
4. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // J. Pers. Assessment. – 1990. – Vol. 54, № 3, 4. – P. 772–781.

*Казанцева А.Д.,*

*Токаева Т.Э.*

### **ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Дошкольное образование как первая ступень системы образования РФ, призвано, опираясь на возрастной потенциал развития ребенка с помощью обучения и воспитания, средового окружения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, создать условия для становления основ таких способностей. В качестве

ведущего фактора, условия и механизма развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе ФГОС ДО определяет разные виды детской деятельности, в том числе конструктивной [1].

Лего-материал как один из видов конструктивного материала хорошо известен и широко представлен в массовой практике дошкольного образования. Целью использования лего-конструирования в работе с детьми с ЗПР является овладение навыками начального технического конструирования, совершенствование остроты зрения, точности зрительного восприятия, тактильных качеств, развитие мелкой моторики, восприятия формы и размеров объекта, пространства, координация «глаз-рука» [1].

Актуальность нашего исследования определяется следующим противоречием: между необходимостью эффективного использования лего-конструирования в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР и практическим отсутствием программ, методических рекомендаций, системы развивающих занятий, обеспечивающих возможность раскрытия собственного потенциала ребенка с ЗПР, позволяющую ему свободно действовать с лего-материалами.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальное изучение специфики обучения лего-конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ научных основ обучения лего-конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

2. Рассмотреть психолого-педагогические особенности психофизического развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. Изучить реабилитационный потенциал лего-конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

4. Подобрать и адаптировать методики для изучения специфики освоения компонентов лего-конструктивной деятельности детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

5. Выявить уровень освоения компонентов лего-конструктивной деятельности детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

6. Разработать систему занятий и методические рекомендации по обучению компонентам лего-конструктивной деятельности для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Лего-конструирование – это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С его помощью трудные учебные задачи можно решить при помощи увлекательной созидательной игры [2].

Формы организации обучения конструированию, которые могут оказывать развивающее влияние на те или иные способности детей: конструирование по образцу (Ф. Фребель), конструирование по модели (А.Н. Миренова), конструирование по условиям (Н.Н. Подъяков). Конструирование по простейшим

чертежам (С. Леон Лоренсо и В.В. Холмовской), конструирование по замыслу, конструирование по теме.

Каждый ребенок любит и хочет играть, но не каждый может научиться делать это самостоятельно, да еще и не с каждой игрушкой. Задержка психического развития – особенный тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка. Наиболее общими особенностями детей с ЗПР являются: недостаточная познавательная активность нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью, всем детям с ЗПР свойственны недостатки психомоторики, проявляющиеся в незрелости зрительно-слухо-моторной координации, низком уровне произвольной регуляции движений, недостатках моторной памяти, пространственной организации движений.

В последние годы лего все более широко применяется при решении психолого-педагогических задач. Лего-конструктор дает возможность не только собрать игрушку, но и играть с ней [2]. Невозможно не отметить ценность лего-конструирования в развитии детей дошкольного возраста. А именно: развитие у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предмета, развитие начальных представлений о пространстве, овладение общетрудовыми умениями, развитие и совершенствование зрительно-моторной координации, активизация познавательной деятельности, совершенствование сенсорно-тактильной и двигательной сфер, формирование и коррекция поведения, развитие коммуникативной функции и интерес к обучению.

В рамках исследования была отобрана диагностика Л.В. Коломийченко, Т.Э. Токаевой, И.А. Церковной, Н.А. Зориной «Методика выявления уровня освоения лего-конструктивной деятельности детьми дошкольного возраста» [1], в которой представлен диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень сформированности компонентов лего-конструктивной деятельности. Для проведения обследования мы использовали общие рекомендации к диагностике с учетом ряда требований, обусловленных особыми образовательными потребностями детей с ЗПР.

По результатам диагностического обследования группы детей МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 178» г. Перми, состоящей из 5 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ЗПР, были получены результаты по каждому компоненту лего-конструктивной деятельности (рисунок).

Мотивационный компонент – у 3 детей отмечается критический уровень. У 2 детей – допустимый.

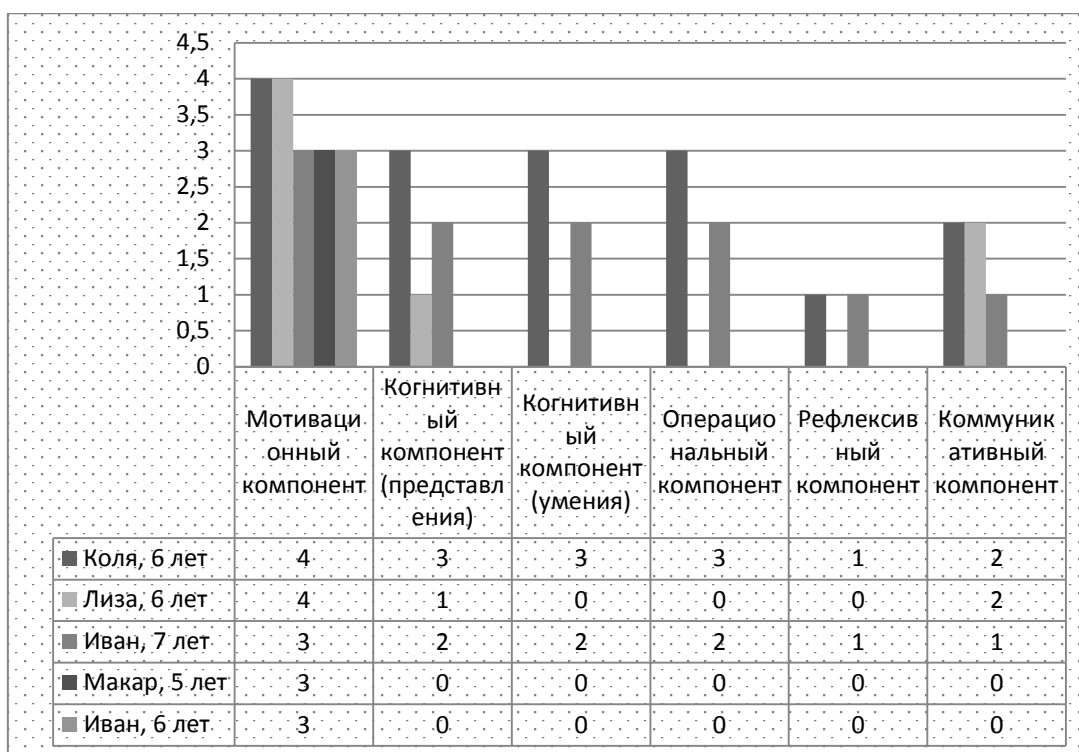
Когнитивный компонент (представления) – у 5 детей отмечается критический уровень.

Когнитивный компонент (интеллектуальные умения) – у 5 детей отмечается критический уровень.

Операциональный компонент – у 5 детей отмечается критический уровень.

Рефлексивный компонент – у 5 детей отмечается критический уровень.

Коммуникативный компонент – у 5 детей отмечается критический уровень.



Результаты освоения лего-конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР проявляют желание конструировать, однако низкий уровень сформированности необходимых для выполнения лего-конструктивной деятельности знаний и умений не позволяет им реализовывать свои замыслы и образовательные потребности. Они не обладают интеллектуальными представлениями и умениями необходимыми для создания конструктивного замысла, реализацией конструктивного замысла и технических действий, на низком уровне находится рефлексивный компонент лего-конструктивной деятельности, что снижает возможности ребенка в самоорганизации.

На основе результатов теоретического и диагностического исследования, нами были определены трудности обучения детей с ЗПР лего-конструктивной деятельности. Также, выявлены особенности развития всех компонентов лего-деятельности. Наши данные соответствуют результатам, полученным Т.В. Лусс [2]: преобладание примитивных ознакомительных действий с деталями; трудности дифференцировки форм лего-элементов по цвету и форме; трудности словесного обозначения форм лего-элементов, допуск неточностей при назывании элементов; трудности в скреплении деталей.

На основе результатов, нами была разработана система занятий и методические рекомендации по обучению лего-конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Вышеуказанные трудности в овладении конструированием из лего-элементов детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР обуславливают необходимость введения двух этапов обучения:

– пропедевтический этап обучения, который обеспечивает формирование представлений о цвете, форме, способах скрепления деталей, навыков создания

конструкций на основе освоенных цветов, форм и способов скрепления деталей, функции контроля;

– основной этап, который обеспечивает обучение всем компонентам лего-конструктивной деятельности.

### **Список литературы**

1. ЛЕГО-конструирование в образовательном процессе ДОО / Л.В. Коломийченко, Т.Э. Токаева, И.А. Церковная, Н.А. Зорина. – Пермь: ПГГПУ, 2018. – 156 с.

2. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. – М.: РУДН, 2007. – 133 с.

*Канзылова И.В.,*

*Ворошнина О.Р.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ДОО**

Среди многообразных проблем современного дошкольного образования одной из основных является проблема социального взросления детей с ЗПР, их интеграция в социум, а также определение эффективных современных путей и форм построения системы взаимодействия, психолого-педагогической поддержки таких детей. В ситуации, когда ребенок с ЗПР помещен в замещающую семью, отдельного внимания начинают требовать вопросы психолого-педагогической компетентности замещающих родителей в вопросах воспитания такого ребенка, а также в вопросах его успешной социализации в условиях замещающей семьи.

В современной педагогической науке много исследований, посвященных проблеме педагогической компетентности замещающих родителей (В.М. Андронов, Н.В. Бабкина, М.И. Ведерникова, Н.А. Егорова, Т.В. Егорова, Н.А. Хрусталькова, М.А. Холодная). Они отмечают, что именно достаточный уровень психолого-педагогической компетентности родителей помогает избежать ошибок в воспитании и социализации детей.

Закономерным в данной ситуации является поиск ответа на вопрос: каким должно быть содержание и формы взаимодействия семьи и ДОО при формировании психолого-педагогической компетентности замещающих родителей в вопросах социализации детей среднего дошкольного возраста с ЗПР в условиях семьи.

В первую очередь обратимся к определению основных понятий, рассматриваемых в рамках данной темы: психолого-педагогическая компетентность и социализация.

Психолого-педагогическая компетентность родителей детей дошкольного возраста выступает залогом развития социально-значимых качеств личности ребенка, удовлетворения его жизненных, социальных, духовных потребностей, эмоционального благополучия в условиях семьи.

С.Л. Троянская раскрывает понятие психолого-педагогической компетентности как основу воспитательной деятельности родителей, включающую в себя такие компоненты, как знания о развитии, обучении и воспитании детей, «сознательное воспитание»; практические умения в организации жизни и деятельности ребенка в семье [4].

Социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно с взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни [1].

По мнению всех педагогов, психологов, социологов важнейшим институтом социализации является семья. Специфика социализации детей среднего дошкольного возраста с ЗПР усложняется, если такой ребенок помещается в приемную семью. В этом случае у ребенка начинается социализация не только к обществу и социальным институтам, но и к условиям приемной семьи.

Семья играет ведущую роль в физическом, эмоциональном, умственном развитии детей. Именно в семье ребенок овладевает социальными нормами, приобщается к фундаментальным ценностям, узнает правила и нормы поведения в окружающем мире. В семье у ребенка определяется стиль жизни, устремления, планы и способы их достижения [3]. Семья знакомит ребенка с трудовыми навыками, когда он участвует в самообслуживании, оказывает помощь старшим в домашнем хозяйстве. Через помощь и личный пример родителей ребенок учится уважать труд родителей, родственников, других людей. Семья способствует самоидентификации детей, помогает им увидеть сильные и слабые стороны, способствует развитию чувства принадлежности к ячейке общества.

Специфика социализации ребенка дошкольного возраста с ЗПР к условиям приемной семьи требует специальной организации деятельности взрослых – комплексного сопровождения социального становления ребенка в процессе его воспитания, образования и развития. Одним из важнейших направлений здесь является компетентность родителей в вопросах воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста с ЗПР. ФГОС ДО направлен на решение такой задачи как «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей». В соответствии с ФГОС ДО одним из важнейших принципов дошкольного образования является «взаимодействие с семьей» [5].

Достижение высокого качества в развитии ребенка дошкольного возраста с ЗПР, полного удовлетворения интересов родителей и детей, создание единого пространства возможно только при систематическом и педагогически организованном взаимодействии ДОО и семьи по вопросам формирования психолого-педагогической компетентности родителей [2].

Следовательно, установка на взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи является центральной в процессе успешной социализации ребенка дошкольного возраста с ЗПР.

Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ЗПР на уровне ДОО возможно реализовать с помощью традиционных и инновационных форм.

В качестве форм формирования психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ЗПР исследователями выделены: информационно-аналитические (тесты, опросы, анкетирование, «ящик доверия», посещение семьи, беседы с родителями, консультации), познавательные (родительские собрания, мини-собрания, родительские клубы, родительские тренинги и т.д.), досуговые (совместные мероприятия, выставки, конференции, экскурсии и т.д.), наглядно-информационные (выставки детских работ, информационные листки, памятки и рекомендации для родителей по актуальным вопросам, вовлечение родителей в заполнение родительской странички на сайте ДОО, выпуск родительской газеты (которая выпускается самими родителями) и др.).

Содержание деятельности ДОО по формированию психолого-педагогической компетентности родителей основано на принципах сотрудничества и взаимообучения. Такое взаимодействие направлено на создание комфортных условий для повышения компетентности родителей в вопросах возрастной и специальной психологии, коррекционной педагогики, семейной психологии и психотерапии.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в семье, где ребенку уделяется внимание, дается полноценное общение и поддержка, в которой следуют рекомендациям врача, психолога, педагога, задержка развития может быть компенсирована в значительной степени и социализация ребенка будет более успешной.

Международный и отечественный опыт замещающего родительства показывает, что воспитание ребенка в замещающей семье дает возможность добиться более высокого уровня адаптивности и социализации ребенка, чем в условиях государственного учреждения, позволяет создать более комфортную среду для социализации ребенка и развития его личности.

#### **Список литературы**

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2014. – 272 с.
2. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В., Жичкина А.Е. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: метод. руководство для работников ДООУ. – М.: Сфера, 2001. – 312 с.
3. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. – М.: Сентябрь, 2007. – 96 с.
4. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – 23 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.05.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/)



*Кирилова Д.М.,*

*Сиротина Т.В.*

## **ДОСТУПНОСТЬ УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ)**

В современном мире большое количество детей имеет инвалидность. Помощь лицам, имеющим инвалидность, предоставляется различными организациями. Актуальность данной темы обуславливается необходимостью совершенствования реабилитационных учреждений для детей с инвалидностью, повышения качества и доступности предоставляемых услуг. Независимая оценка качества позволяет выявить недостатки работы организаций и исправить их, тем самым улучшить работу.

Цель исследования заключается в проведении оценки доступности услуг для детей с инвалидностью в реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями Алтайского края [2].

Одной из базовых составляющих окружающего пространства является его доступность для различных людей с инвалидностью. Конвенция о правах инвалидов в статье 9 определяет основную цель доступности – наделение людей с инвалидностью возможностью вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех аспектах жизни государства наравне с другими людьми [1]. Для этого государства, ратифицировавшие Конвенцию (РФ ратифицировала в 2013 г.), берут на себя обязательства обеспечить для людей с инвалидностью доступ к различным объектам, транспорту, информации, услугам, как в городских, так и в сельских районах.

Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» конкретизирует основные составляющие доступности, которые должны быть обеспечены для людей с инвалидностью, в статье 15 [3]:

- беспрепятственный доступ к информации, к объектам инженерной, транспортной и социальной инфраструктуры;
- досягаемость места посещения, беспрепятственность попадания на территорию объекта посещения и перемещение по ней;
- беспрепятственный вход и комфортное перемещение внутри здания, в том числе безопасное перемещение между уровнями и этажами;
- безопасные пути эвакуации при ЧС;
- доступность санитарно-бытовых помещений на социальных объектах;
- возможность ориентирования в пространстве;
- комфорт в местах проживания;
- возможность получения услуг в области здравоохранения и социального обслуживания и пр.

Доступность услуг для инвалидов является одним из критериев независимой оценки качества. К показателям, характеризующим доступность услуг для инвалидов, относят: оборудование помещений организации (учреждения) и прилегающей к организации (учреждению) территории с учетом доступности для

инвалидов; обеспечение в организации (учреждении) условий доступности, позволяющих инвалидам получать услуги наравне с другими; долю получателей услуг, удовлетворенных доступностью услуг для инвалидов [4].

В процессе независимой оценки качества были проанализированы условия предоставления услуг в 4 реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями региона.

Основными методами сбора данных стали экспертное наблюдение и анкетный опрос получателей услуг.

По результатам анкетного опроса можно сделать вывод о том, что большая часть получателей услуг в реабилитационных центрах (84 %) удовлетворена доступностью услуг для инвалидов.

Комфортностью условий предоставления услуг, в том числе наличием и понятностью навигации в помещении центра; транспортной доступностью (наличие общественного транспорта, парковки); доступностью записи на получение услуги, – удовлетворены 92,77 % опрошенных клиентов.

По результатам экспертного наблюдения можно сделать вывод о том, что данные учреждения в большей степени являются доступными для лиц с инвалидностью.

Вместе с тем существуют определенные барьеры в области обеспечения доступности услуг в реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями, а именно:

- отсутствуют звуковые и световые оповещатели, бегущая строка (дублирование для инвалидов по слуху и зрению звуковой и зрительной информации) во всех центрах;

- отсутствуют информирующие тактильные таблички для людей с нарушением зрения, выполненные с использованием рельефных знаков и символов, а также рельефно-точечного шрифта Брайля, в половине учреждений;

- не адаптированы лифты, отсутствуют поручни на лестницах, не расширены дверные проемы во многих центрах;

- нет возможности предоставления инвалидам по слуху (слуху и зрению) услуг сурдопереводчика/тифлосурдопереводчика в половине учреждений.

Данные барьеры требуют устранения для обеспечения полного и беспрепятственного доступа детей и подростков с ограниченными возможностями к получению услуг в реабилитационных центрах.

### **Список литературы**

1. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс]: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. – URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)

2. Независимая оценка качества условий оказания услуг организациями социального обслуживания [Электронный ресурс] / М-во соц. защиты Алтайского края: официальный сайт. – URL: <http://www.aksp.ru/work/ocenkachestva/>

3. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон Российской Федерации от 24.11.1995 г. № 181. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_300850/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_300850/)

4. Услуги для инвалидов в стационарных учреждениях социального обслуживания Алтайского края: доступность vs недоступность / Т.В. Сиротина, Ю.А. Калинина, С.Г. Чудова и др. // Отечественный журнал социальной работы. – 2019. – № 4. – С. 68–73.

*Кобелева Е.Ю.*

*Ворошнина О.Р.*

## **РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА**

Первые сведения по проблеме сопровождения детей с одновременным нарушением слуха и зрения представлены в исследованиях И.А. Соколянского, А.И. Мещерякова, Л.С. Выготского, О.И. Скороходовой, А.В. Апраушева, А.В. Ярмоленко, Е.Л. Гончаровой, Т.А. Басиловой. Актуальность проблемы состоит в том, что для детей с одновременным нарушением слуха и зрения трудностью в образовательной организации является адаптация, взаимодействие с окружающими людьми. Поэтому особую значимость приобретают задачи включения и сопровождения учителем-дефектологом в образовательном процессе детей с одновременным нарушением слуха и зрения.

В исследованиях Л.А. Головниц отмечается, что каждый ребенок со сложной структурой нарушений представляет собой индивидуальный, особый вариант, требующий педагогического подхода, адекватного уровню его психофизического развития [1, 2]. Получение спроектированного и доступного содержания образования с учетом специфики нарушений и особых образовательных потребностей детей осуществляется с помощью разработки индивидуальных коррекционных программ.

Противоречие исследования состоит в том, что с одной стороны, детей с одновременным нарушением слуха и зрения необходимо включать и сопровождать в образовательном процессе, так как это способствует их развитию, но с другой стороны, в дошкольной образовательной организации работа тифлосурдопедагога не представлена. Мы считаем, что для детей с одновременным нарушением слуха и зрения необходим специалист соответствующего профиля, т.е. тифлосурдопедагог.

Целью исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование программы коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими одновременные нарушения слуха и зрения. Объект исследования – процесс коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими одновременные нарушения слуха и зрения. Предметом исследования является содержание программы коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими одновременные нарушения слуха и зрения.

Исследование проводилось в дошкольном отделении ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края» в 2018–2020 гг. В исследовании приняли участие четверо детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения: Кристина Ч., 7 лет, диагноз по слуху: двухсторонняя сенсоневральная тугоухость IV степени, диагноз по зрению: врожденная аномалия сосудистой оболочки глаза (колобома), врожденное косоглазие; Артем З., 8 лет, диагноз по слуху: сенсоневральная тугоухость I–II степени справа, IV слева, диагноз по зрению: врожденная катаракта, гиперметропический астигматизм; Данил М., 7 лет, диагноз по слуху: двухсторонняя сенсоневральная глухота, диагноз по зрению: гиперметропический астигматизм обоих глаз; Полина Н., 8 лет, диагноз по слуху: сенсоневральная тугоухость IV степени, диагноз по зрению: гиперметропия средней степени (4,4 дптр).

Задачи исследования:

1. Осуществить подбор диагностических методик для изучения психического развития детей с одновременным нарушением слуха и зрения;
2. Изучить специфику развития сенсорной сферы, развития речи и познавательного развития детей с одновременным нарушением слуха и зрения;
3. Проанализировать результаты изучения сенсорного, речевого и познавательного развития;
4. Разработать индивидуальные коррекционные программы учителя-дефектолога для детей с одновременным нарушением слуха и зрения.

Новизна исследования состоит в получении данных о специфике развития детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения. Практической значимостью является разработка индивидуальных коррекционных программ для детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения в процессе сопровождения учителем-дефектологом в дошкольной образовательной организации.

По результатам диагностического обследования детей, мы выявили, как индивидуальные, так и общие особенности развития детей с одновременным нарушением слуха и зрения.

Уровень развития зрительного восприятия: высокий уровень – 0 чел., средний уровень – 2 чел., низкий уровень – 2 чел.

Высокий уровень характеризуется тем, что ребенок самостоятельно различает и называет все цвета спектра и их оттенки; называет цвета предметов ближайшего окружения и цвета в животном и растительном мире; соотносит предметы с цветными, силуэтными и контурными изображениями; различает и называет плоскостные геометрические фигуры; находит предметы заданной формы в окружающей обстановке [3].

Средний уровень характеризуется тем, что ребенок самостоятельно различает и называет все цвета спектра и их оттенки; называет цвета предметов ближайшего окружения и цвета в животном и растительном мире и т.д. Такие параметры, как соотнесение формы предметов с геометрическими эталонами, сопоставление предметов по величине, определение и обозначение в речи

величины окружающих предметов, ребенок выполняет с помощью тифлопедагога, наводящих вопросов и инструкций [3].

Низкий уровень характеризуется тем, что ребенок самостоятельно различает и называет все цвета спектра и их оттенки; называет цвета предметов ближайшего окружения и цвета в животном и растительном мире; с помощью наводящих вопросов и инструкций тифлопедагога ребенок различает и называет плоскостные геометрические фигуры и объемные геометрические тела, находит предметы заданной формы в окружающей обстановке и т.д. [3].

В процессе обследования слухового восприятия и произношения выявлено: Кристина Ч. – при исследовании слуха речью ребенок не воспринимает шепотную речь. Разговорную речь различает на расстоянии менее 2 м, ребенок читает по губам. Речь ребенка достаточно внятная, голос по силе – тихий, в самостоятельной речи позы, жесты, мимику лица девочка использует достаточно широко.

Артем З. – ребенок реагирует на голос, на зов по имени, оживляется. Реагирует, поворачивается в сторону звучащих предметов. Речь ребенка невнятная, монотонная, голос по силе – громкий, по тембру – гнусавый, в речевом дыхании наблюдается недостаточно длительный выдох.

Полина Н. – при исследовании слуха речью ребенок не воспринимает шепотную речь. Разговорную речь различает на расстоянии менее 4 м. Речь невнятная, монотонная, темп – замедленный.

Данил М. – ребенок реагирует на зов по имени, на звучащие игрушки на расстоянии 1,5–2 м. Речь ребенка невнятная, монотонная, ребенок использует естественные жесты и позы в самостоятельной речи.

А также, в процессе обследования было выявлено, что для большинства детей с одновременным нарушением слуха и зрения характерны истощаемость, неустойчивость внимания, отвлекаемость на внешние раздражители, непродолжительная по времени работоспособность.

Опираясь на полученные в констатирующем эксперименте данные о специфике сенсорного, речевого и познавательного развития детей с одновременным нарушением слуха и зрения, и с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [4], мы разработали программу коррекционной работы учителя-дефектолога с ребенком старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения. Программа состоит из трех разделов: целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел включает в себя пояснительную записку, где определены цели и задач программы коррекционной работы, принципы и подходы к формированию программы, планируемые результаты. В целевой раздел включены значимые характеристики для разработки и реализации программы: психолого-педагогическая характеристика и особые образовательные потребности ребенка с одновременным нарушением слуха и зрения.

Целью программы является оказание комплексной помощи с учетом особых образовательных потребностей ребенка старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения. Задачами программы стали:

- определить особые образовательные потребности ребенка с одновременным нарушением слуха и зрения;
- организовать специальные условия получения образования в соответствии с особенностями развития ребенка с одновременным нарушением слуха и зрения;
- осуществлять коррекционную помощь в процессе освоения адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования;
- осуществлять профилактику вторичных нарушений;
- обеспечить взаимодействие специалистов разного профиля в процессе оказания комплексной помощи ребенку с одновременным нарушением слуха и зрения;
- оказать консультативную помощь родителям (законным представителям).

Содержательный раздел включает в себя описание образовательной деятельности, содержание коррекционной работы по взаимосвязанным направлениям: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, профилактическое и просветительское. В диагностическом направлении мы указали основные направления обследования и методики, с помощью которых проводится диагностика. Коррекционно-развивающее направление обеспечивает развитие ребенка с одновременным нарушением слуха и зрения, коррекцию недостатков в психическом развитии и способствует удовлетворению особых образовательных потребностей. Для ребенка с нарушением слуха и зрения мы выделили следующие направления работы: развитие зрительного восприятия, развитие слухового восприятия и обучение произношению, развитие пространственной ориентировки, развитие осязания и мелкой моторики, развитие речи. Консультативное направление обеспечивает проведение консультаций с родителями и специалистами, сопровождающими ребенка в дошкольной образовательной организации. Профилактическое направление предполагает проведение работы по профилактике вторичных нарушений, формированию произвольного поведения ребенка, охране зрения, а также работу по выработке адаптационных механизмов и профилактике школьной дезадаптации. Кроме данных направлений учитель-дефектолог проводит просветительскую работу: пишет статьи, разрабатывает рекомендации родителям, проводит открытые занятия, принимает участие в конференциях, педагогических советах, круглых столах.

В организационном разделе программы представлена организация коррекционной работы, в частности, организация деятельности учителя-дефектолога (сетки индивидуальных занятий, тематическое планирование, план работы учителя-дефектолога). Организационный раздел включает описание специальных условий, которые предусматривают описание материально-технического обеспечения программы, особенности организации предметно-развивающей среды.

Таким образом, разработка программы коррекционной работы учителя-дефектолога обеспечивает постоянное сопровождение со стороны специалиста с учетом индивидуально-деятельностного подхода в вопросах воспитания

и обучения детей с одновременным нарушением слуха и зрения, учета специфики нарушений и удовлетворения особых образовательных потребностей детей.

#### **Список литературы**

1. Головчиц Л.А. Коррекционно-педагогическая помощь дошкольникам с недостатками слуха с комплексными нарушениями в развитии // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 42–48.

2. Головчиц Л.А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 369 с.

3. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения // Вестник тифлологии. – 2010. – № 2. – С. 14–18.

4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]: зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384 // СПС «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/)

*Кроль Е.С.,*

*Ворошнина О.Р.*

### **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУПП КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях (далее ДОО) является новым и перспективным подходом к учебно-воспитательному процессу в отечественной педагогике.

В этой связи возникает необходимость в кадровом обеспечении системы образования, которая может решаться посредством подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, осуществляющих образовательный процесс, а также осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение и интеграцию лиц с ЗПР (далее – задержка психического развития) в современное общество. Именно от уровня квалификации, профессионализма и мастерства педагогов зависит эффективность инклюзивного образования, результативность образовательных достижений обучающихся и позитивность восприятия этого подхода, всеми субъектами образования, включая государство, общество, семьи воспитанников и педагогическое сообщество.

В данной статье описаны результаты констатирующего исследования (эксперимента) уровня сформированности профессиональной компетентности у воспитателей групп комбинированной направленности, работающих с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. Представлено описание уровней, которые были выявлены в результате исследования.

Целью данного исследования являлось теоретическое и экспериментальное изучение профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности.

Свое исследование мы проводили на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 387» города Перми, в 2 группах комбинированной направленности, где обучаются дети старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В исследовании приняли участие 4 педагога. Сбор информации об испытуемых воспитателях образовательной организации показал следующие сведения: 2 воспитателя имеют высшее профессиональное образование, 2 воспитателя – среднее профессиональное образование.

Большая часть воспитателей, 3 человека, прошли курсы повышения квалификации, где изучали особенности организации обучения детей с ЗПР и специфику инклюзивного образования, 1 человек не проходил обучения.

Констатирующий эксперимент длился в течение 2019–2020 г. и включал в себя несколько этапов:

1) проведение исследования в соответствии с разработанной программой и отобранными методиками;

2) обработка результатов по каждой методике в отдельности и выделение уровней (высокого, среднего, низкого) каждого компонента профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности;

3) определение уровня профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности, работающих с детьми с ЗПР, по каждому компоненту путем подсчета общего количества баллов;

4) анализ и подведение результатов по каждому компоненту.

Программа исследования включала в себя следующие задачи:

– подбор и разработка диагностического инструментария для выявления уровня профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности;

– обоснование уровневых характеристик, свидетельствующих о состоянии профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности;

– обработка полученных данных с их последующим сопоставлением с выделенными уровневыми характеристиками;

– анализ результатов и определение уровня профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности в соответствии с компонентами: информационный, мотивационный, технологический, коммуникативный и рефлексивный.

В ходе исследования нами были выделены следующие компоненты профессиональной компетентности: информационный, мотивационный, коммуникативный, технологический и рефлексивный.

Для изучения компонентов профессиональной компетентности нами были подобраны следующие методики: Методика оценки работы учителя (МОРУ) автор



Л.М. Митина [1]; Анкета на определение готовности работы педагогов в условиях инклюзивного образования; Методика оценки продуктов деятельности педагогов; Методика оценки коммуникативных способностей педагога, автор Л.М. Митина [1]; Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх».

Результаты исследования уровня сформированности информационного компонента показали, что у части респондентов средний уровень-воспитатель знает философию, принципы и задачи инклюзивного образования, но не понимает его ценность для детей с ЗПР и их типично развивающихся сверстников. Педагог недостаточно знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ЗПР. Иногда использует приемлемые методы и средства обучения, учебные материалы, соответствующие особенностям детей.

Также часть респондентов показала низкий уровень сформированности информационного компонента. Педагог не ориентируется в целях и задачах инклюзивного образования, не понимает его ценности. Педагог не знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ЗПР. Не использует методы и средства обучения, учебные материалы, соответствующие особенностям детей.

Исследование уровня сформированности мотивационного компонента профессиональной компетентности показало, что у респондентов выявлены следующие уровни: низкий, средний (преобладающий), высокий. Низкий уровень – педагог проявляет незначительный интерес к инклюзивному образованию. Демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение к инклюзивному образованию. Высказывает сомнения в успехе организации совместного обучения типично развивающихся детей и детей с ЗПР. Не получает удовлетворения социальных, познавательных, профессиональных потребностей. Не стремится к преобразованию своего опыта. Средний уровень. Интерес к инклюзивному образованию вызван необходимостью и указаниями, демонстрирует нейтральное отношение к детям с ЗПР и в целом к инклюзивному образованию. Проявляет неуверенность в успехе организации совместного обучения типично развивающихся детей и детей с ЗПР. Частично получает удовлетворения социальных, познавательных, профессиональных потребностей. Преобразование опыта происходит частично. Высокий уровень. Проявляет личную заинтересованность в решении задач инклюзивного образования. Демонстрирует ценностное отношение к детям с ЗПР и в целом к инклюзивному образованию. Мотивирует себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения типично развивающихся детей и детей с ЗПР. Получает удовлетворение социальных, познавательных, профессиональных потребностей. Стремится к преобразованию своего опыта.

Интерпретируя результаты, исследование уровня сформированности технологического компонента профессиональной компетентности мы можем говорить о том, что у всех респондентов средний уровень. Умением проектировать коррекционно-развивающую среду, в условиях обучения групп комбинированной направленности, педагоги не владеют. В процессе анализа конспектов уроков

и режимных моментов были выявлены следующие тенденции: не на всех этапах фиксируются специальные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья; не все задания носят индивидуальный характер и способствуют пониманию учебного материала детьми; режимные моменты (в частности прогулка) не организованы должным образом; не фиксируется четкое описание специальных средств для создания особой среды, удовлетворяющей особые образовательные потребности детей с ЗПР.

Результаты исследования коммуникативного компонента профессиональной компетентности показали, что у всех респондентов средний уровень сформированности данного компонента. Имеет не достаточные знания коммуникативных дисциплин (знание языка, культуры речи, педагогики, психологии, конфликтологии и т.д.). Частично владеет культурой взаимодействия с помощью вербальных и невербальных средств в различных педагогических ситуациях. Не стремится организовывать эффективное педагогическое общение. Не использует разнообразные ресурсы коммуникации для обеспечения ИО и развития всех детей. Педагог частично способен к самоконтролю (не всегда контролирует свое поведение).

Исследование рефлексивного компонента профессиональной компетентности показало, что у респондентов сформированности на среднем уровне и на низком уровне. Средний уровень. Педагог анализирует профессиональные изменения, но выделить конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности затрудняется. Проводит частичный анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ЗПР. Не всегда способен оценить собственный выбор методов и способов организации инклюзивного образования.

Низкий уровень. Педагог не может проанализировать задачи профессиональных изменений, выделить конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности. Не проводит анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ЗПР. Не способен оценить собственный выбор методов и способов организации инклюзивного образования. Результаты совместного обучения детей оценивает только с позиции собственно комфортности.

Проведенное на констатирующем этапе исследование свидетельствует об актуальности данной проблемы и подтвердило необходимость формирования профессиональной компетентности у воспитателей групп комбинированной направленности, работающих с детьми с ЗПР, так как преобладающая часть воспитателей имеют низкий и средний (преимущественно) уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности.

Таким образом, для формирования профессиональной компетентности необходим целенаправленный процесс, а именно: проявляться во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционировании всех составляющих как единого целого; включать информационный, мотивационный, технологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты, поскольку их наличие в структуре повышения компетентности позволит обеспечить ее сочетание и целостный характер.

### **Список литературы**

1. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

*Липина Т.А.,*

*Ворошнина О.Р.*

### **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В Федеральном государственном образовательном стандарте одним из важных аспектов воспитания и обучения детей дошкольного возраста является социально-коммуникативное развитие, которое направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. Воспитание гибкого и адекватного поведения и взаимодействия в обществе, способности к продуктивным межличностным отношениям является важнейшей задачей современного дошкольного образования, в том числе и специального [4].

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности. Это система ориентаций, установок, стереотипов, ожиданий и прочих диспозиций, через которые люди оценивают и воспринимают друг друга. Проблемой становления межличностных отношений детей дошкольного возраста занимались следующие исследователи: Г.М. Андреева, Н.П. Аникеева, П.И. Пидкасистый, Е.А. Фокина, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Петровский и др.

Наличие нарушений слуха определяет специфику личностного развития ребенка в коллективе, поэтому проблема становления межличностных отношений со сверстниками детей с нарушением слуха приобретает особое значение. Вопросы формирования межличностных отношений детей с нарушениями слуха изучали следующие ученые: Т.Г. Богданова, Ю.В. Гайдова, В.Г. Петрова, В. Петшак, Е.Г. Речицкая, Ю.Л. Герасименко. Данными исследователями рассматривались различные аспекты формирования межличностных отношений детей школьного возраста с нарушением слуха, дети дошкольного возраста не входили в контингент исследований. Можно констатировать наличие противоречия между тем, что существует потребность общества в личности, умеющей устанавливать межличностные отношения, а также реагировать на их изменения, с одной стороны, и недостаточной разработанностью проблемы развития межличностных отношений у детей дошкольного возраста с нарушением слуха, с другой.

Таким образом, актуальность исследования и его теоретическая значимость определили проблему, состоящую в поиске ответа на вопрос: какова специфика межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста?

Целью исследования является эмпирическое изучение специфики развития межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования выступают межличностные отношения слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования понимается как процесс развития межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. В качестве контингента исследования выступают слабослышащие дети старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования, направленные на достижение его цели определены следующим образом: подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение специфики развития межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; изучить эмоциональный, поведенческий, когнитивный компоненты межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; определить уровень благополучия межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного в коллективе; определить социометрический статус слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в группе; изучить конкретно-личностное отношение слабослышащего ребенка старшего дошкольного возраста к сверстнику, характеристики его личности.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края» Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 8 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Поскольку межличностные отношения являются единством познавательных, эмоциональных и поведенческих компонентов, нами было решено изучить специфику данных аспектов у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в контексте обозначенных компонентов. Одним из выбранных методов изучения является наблюдение. Схема была составлена на основе исследований следующих авторов: В.Н. Мясищев [1], Е.О. Смирнова [3], Т.А. Репина [2].

Наблюдение проводилось по параметру – эмоциональный компонент, в который вошли показатели: преобладающий эмоциональный фон, преобладающие эмоциональные переживания, и поведенческий компонент, включающий показатели: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника. Исследование когнитивного аспекта межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста проводилось на основе беседы, составленной Е.О. Смирновой, которая раскрывает общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях, уровень сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки, уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания. Социометрическая методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой была выбрана с целью изучения благополучия межличностных отношений в группе, статуса слабослышащего ребенка старшего дошкольного возраста в коллективе. Изучение конкретно-личностного отношения слабослышащего ребенка старшего дошкольного возраста к сверстнику, а также его характеристики личности, проявляющиеся в межличностных отношениях: стремление к общению в больших группах детей; стремление к доминированию, лидерству в группах детей; конфликтность, агрессивность; стремление к уединению, проводилось на основе

проективной методики Р. Жилля. Вопросы и инструкции каждой методики адаптировались для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста [3].

Анализ результатов изучения сформированности эмоционального и поведенческого компонентов межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста позволяет утверждать, что их показатели развития находятся на разных уровнях, для большинства детей характерны низкий и средний уровень, т.е. дети малоинициативны, что говорит о недостаточной развитости или неразвитости потребности в отношениях со сверстником, о неумении найти подход к ним, также дети часто неспособны видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений. Обычно преобладающим является негативный фон, дети проявляют дизъюнктивные чувства, у некоторых отмечается безразличие и равнодушие к сверстникам, т.е. нейтрально-деловой фон и индифферентные чувства.

Изучив ответы на каждый блок вопросов беседы, мы можем утверждать, что у большей части слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, включенных в исследование, недостаточно сформирован данный компонент межличностных отношений, это выражается в неадекватном оценивании и понимании ребенком сверстников и отношений, низком и среднем уровне сформированности представлений ребенка о состояниях или переживаниях детей.

Социометрия показала, что у слабослышащих детей преобладает неполная статусная структура. По численности преобладают группа «звезды» и группа «отвергаемые», это говорит о том, что внимание и доброжелательное отношение сверстников распределяется неравномерно между всеми членами группы, отсутствует групповая сплоченность. Мы определили, что уровень благополучия межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в коллективе – средний, т.е. в группе одинаковое соотношение числа детей с благоприятным и неблагоприятным статусом.

Изучая конкретно-личностное отношение слабослышащего ребенка старшего дошкольного возраста к сверстнику, а также его некоторые характеристики личности, мы выяснили, что половина детей группы готовы к отношениям со сверстниками, имеют высокий уровень сформированности потребности отношений с детьми, эти дошкольники имеют высокий уровень стремления к общению в больших группах, высокий и средний уровень стремления к доминированию и лидерству, конфликтность сочетается со стремлением к лидерству, инициативные, активные дети с доминирующим поведением более склонны к конфликтным ситуациям в отношениях со сверстниками. Другая половина опрошенных детей ориентирована на сверстников и отношения с ними, однако уровень сформированности отношений с ними – средний, эти же дети не стремятся к общению в больших группах, стремятся к уединению.

Учитывая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что коррекционно-педагогическая работа по развитию межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста должна включать в себя следующие направления: развитие групповой сплоченности и повышение социометрического статуса, развитие потребности и стремления к выстраиванию

межличностных отношений, развитие эмоционального, поведенческого, когнитивного компонентов межличностных отношений.

### **Список литературы**

1. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
2. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. – 230 с.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

*Лопатина О.Н.,*

*Наумов А.А.*

### **СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ ПРИ ГБУ ПК «ЦЕНТР КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ»**

Тема вовлеченности родителей в коррекционно-развивающий процесс на современном этапе развития специальной педагогики является приоритетной. Важно поддержать родителей, психологически настроить на кропотливую работу для получения результата, вовлечь в процесс абилитации на раннем этапе развития ребенка. Именно родитель находится рядом с ребенком в течение всего времени, видит малейшие достижения, замечает тонкости недоступные специалистам во время занятий. Только родитель может отрабатывать определенные навыки вместе с ребенком в повседневной жизни. Поэтому сопровождению родителей детей с ОВЗ в службах ранней помощи уделяется большое внимание.

Вопрос психолого-педагогического сопровождения родителей, семьи ребенка с отклонениями в развитии раскрывается в работах И.Ю. Левченко, Е.И. Казаковой, В.В. Ткачевой, Л.М. Шипицыной, О.В. Юговой.

Как можно выстроить процесс сопровождения родителей, из каких компонентов он состоит, покажем на примере Службы ранней помощи при ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов».

Службы ранней помощи в Пермском крае в системе социального обслуживания начали работать с 2016 г. Сейчас действуют 6 служб в 8 точках: в Перми 1 служба в трех районах, в крае – 5 служб. Принципы работы службы: бесплатность, доступность, регулярность услуг, семейноцентрированный подход, командная работа специалистов в соответствии с междисциплинарным подходом, функциональная направленность услуг, индивидуальный подход, уважительное отношение к любым особенностям ребенка и семьи. Материально техническое оснащение службы на высоком уровне. Служба оснащена всеми необходимыми для работы помещениями, оборудованием, пособиями, дидактическими материалами. Квалификация специалистов соответствует требованиям к коррекционно-воспитательной работе с детьми раннего возраста.

Служба ранней помощи предоставляет услуги по трем маршрутам: комплексная помощь в рамках Индивидуальной программы развития ребенка (ИПРР), краткосрочное консультирование и пролонгированное консультирование.

Итогом работы службы с 2016 г. стали разработанные и введенные в действие приказом Министерства социального развития от 11.03.2020 № СЭД-33-01-03-188 документы: Порядок оказания государственной услуги и Стандарт предоставления государственной услуги.

Сопровождение родителей в службе ранней помощи при ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов» является приоритетным направлением в работе. Начиная с информирования родителей о существовании службы, ее целях и задачах; продолжая непосредственной постоянной работой с родителями в виде консультаций, практических занятий, заканчивая обучением специалистов.

Цель службы включает в себя четыре задачи, три из которых непосредственно связаны с родителями: повышение качества взаимодействия и отношений ребенка с семьей; повышение компетентности семьи в вопросах развития и воспитания ребенка; включение ребенка в среду сверстников, расширение социальных контактов ребенка и семьи; улучшение функционирования ребенка в естественных жизненных ситуациях.

В работе Службы ранней помощи по сопровождению родителей можно выделить следующие компоненты:

1. Информирование родителей об услугах службы. Изготовление печатной продукции и рекламно-информационных материалов, трансляция и размещение рекламно-информационных материалов в СМИ, на ТВ, радио и в сети Интернет. Печатные рекламно-информационные материалы размещаются на стендах образовательных организаций, медицинских учреждений, учреждений социального развития. Буклеты предлагаются для распространения педагогам, педиатрам, психиатрам, чтобы они могли дать печатный вариант родителям детей с ОВЗ, детей из группы риска. Интернет ресурсы предлагают родителям сайт ГБУ ПК «ЦКРИ» с информацией о работе службы ранней помощи. Созданы группы в социальных сетях. Существуют межведомственные договоренности по информированию родителей, например, соглашение между ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов» и Детской клинической больницей № 13, в рамках которого осуществляется выявление и диагностика новорожденных детей с патологиями развития на базе учреждения здравоохранения и направления его в службу ранней помощи системы социального обслуживания [1].

2. Первичная работа с родителями, обратившимися в службу. Консультации родителям по заполнению анкет KID и RCDI. Телефонные переговоры, ответы на уточняющие вопросы родителей о перечне услуг службы. Заключение договора об оказании услуг. Сбор информации о семье. Заполнение регистрационной формы. В форме, кроме стандартных контактных данных родителей и данных о ребенке, есть графы: «Что беспокоит», «Запрос». Идет запрос информации о страхах родителя, о его предпочтениях в каком направлении нужно работать с ребенком. Это показательный пример установления доверительных отношений с сопровождаемым.

3. Работа с родителями во время первичного приема, углубленной оценки. Во время первичного приема ведется наблюдение за ребенком, ребенку предлагаются

тестовые задания, опрашиваются родители по всем сферам жизни, изучаются документы, просматривается видео. Прием ведут два специалиста: один из специалистов работает с родителем, второй наблюдает и создает игровые ситуации с ребенком, затем специалисты меняются ролями. В протоколе первичного приема прописаны вопросы к родителям: «жалобы, трудности в повседневной жизни, запрос». При этом родитель принимает участие во всех оценочных процедурах. Аналогично работают с родителем при проведении углубленной оценки.

4. Работа с родителями во время составления, корректировки, реализации ИПРР. Родитель принимает участие в составлении ИПРР, ее корректировке, в промежуточной и итоговой оценке эффективности. Родителя заранее уведомляют о предстоящих изменениях в ИПРР и о необходимости проведения оценки эффективности ИПРР. Программа подписывается родителем с указанием «Ознакомлен и согласен».

5. Работа с родителями во время проведения занятий. Одна из основных задач Службы – передача опыта, обучение родителей работе с детьми. Присутствие родителя на занятиях обязательно. Родитель наблюдает за процессом, привлекается специалистом для решения каких-то определенных задач, получает ответы на возникшие во время занятия вопросы. После занятий родителям выдается домашнее задание – отработка каких-либо навыков, которые изучали на занятиях.

6. Консультации по запросу родителя без присутствия ребенка. При необходимости возможно проведение занятия одновременно двумя специалистами, один занимается с ребенком, второй занимается с родителем: консультирует, отвечает на вопросы, обучает.

7. Выдача рекомендаций по созданию коррекционно-развивающей среды в домашних условиях. Во время оказания услуги ранней помощи специалисты службы регулярно дают рекомендации родителям, как организовать домашнее пространство для получения наилучшего результата в обучении, отработки каких-либо навыков (как оборудовать учебный уголок, чтобы ребенок не отвлекался; какие изменения внести в обстановку ванной и туалетной комнат, чтобы ребенок научился навыкам самообслуживания и пр.).

8. Работа с родителями при завершении программы. При завершении работы по ИПРР родителям выдается Выписка-заключение. В выписке указаны количество оказанных услуг, запросы родителей на момент поступления, применяемый диагностический инструментарий, результаты диагностик первичной, промежуточной и итоговой, краткое изложение достижений ребенка, заключение специалистов. Предусмотрена подпись родителей об ознакомлении с выпиской. При работе по сценариям «Пролонгированное консультирование» и «Краткосрочное предоставление услуг» родителям выдается Консультативное заключение специалиста с рекомендациями. В консультативном заключении также предусмотрена подпись родителей об ознакомлении с документом.

9. Анкетирование с целью получения обратной связи об удовлетворенности родителей, полученной услугой. По окончании работы со службой родителям предлагается для заполнения анкета, чтобы оценить качество предоставленных услуг.

10. Обучение специалистов новым методам работы с родителями, семьей ребенка с ОВЗ. Специалисты службы регулярно проходят обучение по различным



программам, в том числе по работе с родителями, по сопровождению семьи ребенка с ОВЗ.

В Службе ранней помощи при ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов» безукоризненно соблюдается принцип семейноцентрированности. Родители являются полноправными участниками процесса, наравне со специалистами участвуют во всех процедурах, предусмотренных услугой получения ранней помощи. Родителям помогают обнаружить ресурсы в семье, чтобы создать благоприятную среду для развития ребенка и выбрать верное направление для приложения усилий.

#### **Список литературы**

1. Бронников В.А., Григорьева М.И., Морозова А.С. Модель ранней помощи в Пермском крае: опыт и перспективы развития // Физическая и реабилитационная медицина. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 23–32.

*Матвеева О.С.,*

*Беляева О.Л*

### **ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Важной задачей любого исследования является выявление закономерностей изучаемых явлений и их специфических особенностей. В этом плане не составляет исключения и область социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ, имеющих в анамнезе задержку психического развития.

Очевидным становится тот факт, что целенаправленное формирование коммуникативных навыков, коррекция как эмоциональной, так и познавательной сферы, без системы общеукрепляющих действий не приводит к желаемому результату, так как дополнительной трудностью является высокая степень неординарности рассматриваемой категории детей. Характер дефекта откладывает отпечаток и обуславливает своеобразное их поведение в социуме. Наблюдаются особенности в формировании нравственно-эстетической сферы, страдает навык социального взаимодействия, как со взрослыми, близкими людьми, так и сверстниками: они затрудняются выразить свое эмоциональное состояние и как следствие не понимают состояния окружающих людей, уровень волевой регуляции остается несформированным и как следствие – не могут регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил. Отличаются безынициативностью и подражательным характером в деятельности. Низкий уровень сформированности связной, диалогической речи вызывает низкий уровень общения, не способность внести предложение и высказать свою точку зрения, что провоцирует конфликтные ситуации.

В программном обеспечении ДОО, одной из пяти образовательных областей является социально-коммуникативное развитие, главной целью которого является формирование у детей важнейших компетенций, призванных облегчить адаптацию ребенка в обществе, приобщать к культурным ценностям, воспитывать умение взаимодействовать в коллективе сверстников, определять и понимать эмоциональное состояние окружающих, оказывая необходимую помощь, а также думающего, и умеющего отстаивать свои интересы личность.

Сравнительный анализ проведенного нами исследования показал, что особенности социально-коммуникативного развития присущи детям как с задержкой психического развития соматогенного происхождения (группа А), так и детям с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения (группа Б).

Сравнительный анализ констатирующего эксперимента:

На рис. 1 (группа А) и рис. 2 (группа Б) представлен результат сформированности социально – коммуникативного развития у детей с задержкой психического развития соматогенного и церебрально-органического происхождения.

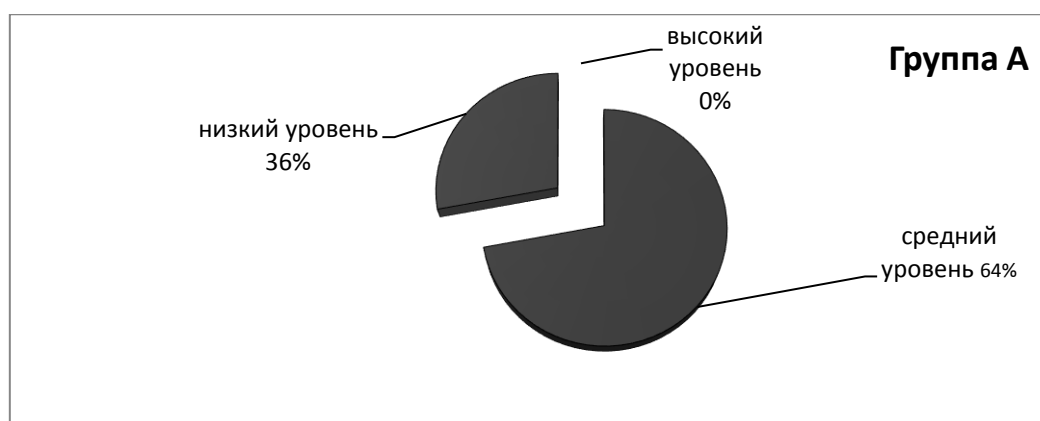


Рис.1. Сформированность социально-коммуникативного развития у детей с задержкой психического развития соматогенного происхождения

Показатели низкого уровня – (22 %) социально – коммуникативного развития отмечены в заданиях, направленных на сформированность умения взаимодействовать в коллективе сверстников обусловлены:

- зная нормы организованного взаимодействия могут их нарушать,
- пассивность в конфликтных ситуациях;
- могут демонстрировать эгоистические тенденции, показывая обиду и упрямство, и нежелание учитывать интересы сверстников;
- не всегда способны оказать действенную помощь замечая затруднения у партнеров.

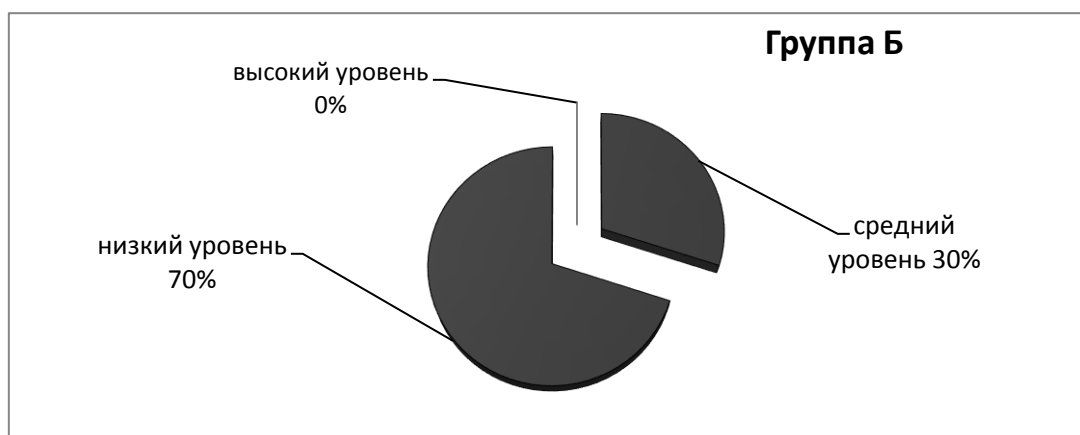


Рис. 2. Сформированность социально-коммуникативного развития у детей с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения

Преобладание низких показателей – (70 %), социально-коммуникативного развития обусловлены:

- низким уровнем общения (несформированностью связной и диалогической речи;
- неумением регулировать свое поведение на основе усвоенных норм;
- непонимание эмоционального состояния окружающих и желание действовать по своему усмотрению, что приводит к конфликту;
- пассивность и равнодушие к сверстникам, проявляющееся в неспособности оказывать помощь;
- быстрым угасанием интереса в любых видах деятельности.

Таким образом, мы видим, что характер дефекта влияет на область развития социально-коммуникативной сферы, рассматриваемой категории детей, отражая ее незрелость, обуславливает их поведение в социуме и влияет на формирование личности в целом.

*Меркушева К.А.,*

*Богданова Т.Г.*

### **РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ» В ГРУППЕ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда (КРППС) – это совокупность объектов материального характера для развития ребенка, предметных, социальных и коррекционных средств обеспечения разного вида деятельности дошкольников, а также деятельность педагога по созданию мотивированного общения с ребенком независимо от его возможностей восприятия речи и уровня речевого развития.

Исследования предметно-развивающей среды ведутся уже давно. Большой вклад в создание системы внесли С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, Е.В. Зворыгина и др. В 90-х гг. XX в. вопрос о предметно-развивающей среде ставился в работах В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой и др. [1].

КРППС – одна из особенностей коррекционно-развивающего сопровождения слабослышащего ребенка в образовательном пространстве. Именно она обеспечивает формирование познавательной деятельности детей, включает их в процесс полноценной социализации, потому что дает шанс научиться вербальному общению.

Поэтому, на сегодняшний день создание КРППС для слабослышащих детей дошкольного возраста по речевому развитию является актуальным, так как нарушение слуха негативно отражается на развитии речи и затрудняет процесс социализации.

Цель исследования: теоретическое и эмпирическое обоснование разработки модели коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды

по образовательной области «Речевое развитие» в группе слабослышащих дошкольников.

Теоретическая значимость состоит в обобщении и систематизации материалов по теме исследования, описании специфики КРППС группы слабослышащих дошкольников по образовательной области «Речевое развитие».

Практическая значимость исследования заключается в непосредственной разработке модели КРППС для группы слабослышащих дошкольников по образовательной области «Речевое развитие».

Для изучения предметно-пространственной среды использовались адаптированные «Листы оценки качества развивающей предметно-пространственной среды», в которой мы смотрели строение среды по основным принципам: содержательная насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность среды.

Для того чтобы изучить качество контроля педагогами за речевым развитием детей в группе слабослышащих дошкольников мы модифицировали «Лист оценки контроля педагога за речью ребенка», в котором мы смотрели как педагоги и сотрудники создают условия для развития у детей речевого общения со взрослыми и сверстниками, способствуют обогащению речи детей, создают условия для развития у детей правильной речи, речевого мышления, планирующей и регулирующей функции речи.

Для изучения речевого развития детей использовались материалы Т.В. Пелымской и Н.Д. Шматко [3], а также проводилось включенное наблюдение за речевым поведением детей. В исследовании принимали участие 8 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Изучив данные наблюдения за речью детей на занятиях и в свободной деятельности, пришли к выводу, что развитие речи почти всех детей находится на среднем и низком уровнях, в зависимости от нарушений слуха и интеллекта.

У всех детей наблюдается ограниченность словарного запаса. Грамматический строй речи не сформирован в той степени, какая характерна для нормально развивающихся детей того же возраста. Звукопроизношение со значительными отклонениями от нормы.

Не все дети используют речь активно и самостоятельно в разных видах деятельности. Например: только 25 % детей могут использовать речь в любой ситуации, им бывает интересно разговаривать и с детьми и с педагогами. 25 % детей могут активно использовать речь только в игре, но это очень эмоциональная, часто непонятная речь. А остальные дети (50 %) используют речь только на занятиях или по просьбе педагога. Инициативность речи также отсутствует у большинства исследуемых детей. Она присуща тем детям, у которых нарушение слуха минимально.

Результаты исследования контроля педагога за речью детей показали, что педагоги не в полной мере реализуют условия для полноценного развития слабослышащего ребенка. Довольно часто не обращают внимания на речевые обращения детей, четко отвечают на вопросы, но не поддерживают разговор. Редко вступают в диалог с детьми во время свободной деятельности, тем самым

ограничивая развитие речи ребенка только непосредственно образовательной деятельностью.

Начав с изучения КРППС с точки зрения ее материального наполнения, построения в соответствии с принципами, рекомендованными ФГОС ДО, мы пришли к выводу, что созданная коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда зачастую не работает в полной мере для речевого развития слабослышащего ребенка в контексте его самостоятельности, инициативности, активности. Поэтому считаем, что моделировать необходимо не только коррекционно-развивающую предметно-пространственную среду, но и деятельность педагога и слабослышащего ребенка в ней.

Данный эмпирический вывод привел нас к пониманию необходимости теоретического обоснования обозначенной позиции. Анализ литературы по проблеме соотношения среды и образовательного пространства показал, что наиболее адекватным содержанию нашего исследования является понятие «образовательное пространство». Согласно исследованиям В.И. Слободчикова под образовательным пространством понимается внутренне многообразная система, элементы которой во взаимодействии обеспечивают достижение единой цели – развитие ребенка. В образовательном пространстве среда выступает как параметр порядка в самоорганизующейся системе. Поэтому образовательное пространство определяется как поле активного взаимодействия трех компонентов: ребенка, педагога и среды между ними [2].

Таким образом, в рамках нашей модели мы будем кроме традиционных (материальных) компонентов представлять деятельность педагога и ребенка в качестве ведущих факторов речевого развития слабослышащего ребенка дошкольного возраста. Таким образом, среда в нашем исследовании представлена в расширенном формате и условно может быть позиционирована как модель образовательного пространства.

В разработанной нами модели мы учли взаимодействие всех компонентов, т.е. деятельность педагога и ребенка в среде, поэтому разработали модель уровневого строения, состоящую из 5 уровней, в которой учитываются компоненты организации среды. Именно уровневая модель была взята для того, чтобы можно было четко, поэтапно простроить систему работы для эффективного достижения результатов, учитывая содержательное наполнение каждого из уровней.

1 уровень: «Принципы и подходы к построению КРППС (образовательного пространства)».

При формировании КРППС необходимо учитывать следующие принципы ее построения: принцип развития, принцип саморазвития, принцип природосообразности воспитания, принцип психологической комфортности, принцип взаимодействия, принцип доверительного сотрудничества, принцип обучения деятельности, принцип здоровьесберегающий. Также необходимо учитывать принципы коррекционно-развивающей направленности: пропедевтический принцип, превентивный принцип, редуцированное информационное поле. Далее мы выделили основные подходы построения

КРППС: деятельностный, интегративный, средовой и индивидуально-дифференцированный.

2 уровень: «Условия организации КРППС и деятельности педагога и ребенка в ней».

Условия создания КРППС группы слабослышащих детей дошкольного возраста делятся на несколько групп:

Организационные условия, в которые входит специальное оформление календарно-тематического плана, с выделением задач для развития самостоятельной активности речи слабослышащего ребенка.

Кадровые условия. К этим условиям относится методическая работа с кадрами в направлении работы в среде по образовательной области «Речевое развитие», организация курсов повышения квалификации. Также необходима всесторонняя поддержка по организации работы по речевому развитию слабослышащих детей дошкольного возраста, с кадрами не из педагогического состава (сотрудники образовательной организации).

Программно-методические условия. К этим условиям относятся разработка памяток, сценарии работы в среде, как для педагогов, так и для других кадров, в которых будут раскрываться основные вопросы построения КРППС для слабослышащих дошкольников по образовательной области «Речевое развитие».

Материально-технические условия, к которым относится оформление группового помещения, в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Взрослые организуют постоянное мотивированное общение с детьми, связанное с их бытовыми потребностями, играми, рисованием. Необходимым условие является побуждение детей к использованию доступными им речевыми и неречевыми средствами.

3 уровень: «Содержание работы педагога с ребенком (организация образовательного пространства)».

Цель работы педагога по проектированию и организации КРППС в группах для слабослышащих детей дошкольного возраста заключается в том, что каждый компонент среды должен реализовывать задачи по развитию речи, но при этом окружающая среда должна давать возможность каждому ребенку заниматься любимым делом, проявлять и демонстрировать свою индивидуальность и творчество. И в это же время педагог в любой деятельности детей должен взаимодействовать с ними, тем самым развивая у них инициативность и самостоятельность речи.

Педагог должен реализовывать следующие задачи по развитию речи слабослышащих детей в КРППС: Должен поощрять любое обращение ребенка, отвечать на все его вопросы, поддерживать беседу; Проявлять инициативу в речевом общении с детьми, побуждать детей к развернутому ответу; Развивать интерес к различным жанрам литературного творчества; Необходимо задать ребенку образец речевой культуры; Обсуждать вместе с детьми план совместной деятельности; Поощрять самостоятельное планирование детьми своей

деятельности; Пробуждать у детей интерес к письменной речи, знакомить с буквами, со звуковым составом слова.

Решив все задачи, педагог сможет реализовать развитие самостоятельности, активности, инициативности речи слабослышащих детей дошкольного возраста во всех зонах среды, с точки зрения лексических тем.

4 уровень: «Деятельность педагога и ребенка в среде».

Форм организации взаимодействия педагога и ребенка по развитию речи может быть несколько, это НОД, совместная деятельность взрослого и детей, осуществляемая в ходе режимных моментов, а также самостоятельная деятельность детей. Игра тоже является формой организации взаимодействия педагога и ребенка по развитию речи, она побуждает детей к вступлению в контакты, является мотивом к возникновению диалогов между детьми, что также может позволить развить инициативность речи. Также педагог может использовать ситуации общения – это специально проектируемая педагогом или возникающая спонтанно форма общения, направленная на упражнение детей в использовании освоенных речевых категорий.

Кроме того, необходимо использовать различные методы и приемы раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных. Такие методы и приемы можно разделить на группы: наглядные, вербальные и смешанные.

5 уровень: «Результаты по образовательной области «Речевое развитие»

По итогу проделанной работы, создав КРППС и проработав в ней задачи по развитию самостоятельности и инициативности речи слабослышащих детей дошкольного возраста, достигаются следующие качества ребенка, представленные на слайде.

Но учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, можем получить разную степень самостоятельности ребенка в плане речевой активности.

Таким образом, роль педагога в развитии инициативности и самостоятельной речевой деятельности слабослышащих детей заключается в том, что он, помогая взаимодействовать со средой, направляя в нужное русло и постоянно мотивируя на использование речи, тем самым обогащая словарь по текущим темам, незаметно для ребенка побуждает его проявлять речевую активность в различных видах деятельности, создавая при этом благоприятные педагогические условия.

### **Список литературы**

1. Зырянова Н.И. Проектирование образовательной среды по подготовке педагогов профессионального образования. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 126 с.
2. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. – М., 1997.
3. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 223 с.

*Некрасова А.В.,*

*Ильина И.Ю.*

## **ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ**

Для развития ребенка очень важно наличие зрительных впечатлений, невозможность или какие-либо ограничения в получении зрительных стимулов ведут к отклонениям в психическом развитии. Психическая депривация является состоянием, возникающим в результате полного или частичного ограничения в возможности удовлетворения базовых потребностей, таких как потребность в необходимом количестве и качестве внешних раздражителей – стимулов, потребность в социальных связях, обеспечивающих интеграцию личности, таких как взаимодействие с родителями, сверстниками и т.д. И, главное, потребность в наличии необходимых условий для обучения и последующей самореализации, овладении определенными общественными ролями.

Таким образом, мы можем утверждать, что нарушения зрения влекут за собой как сенсорную (зрительную) депривацию, так и эмоциональную (аффективную) и социальную депривацию. Также следует учитывать, что при врожденном или рано приобретенном нарушении зрения дети лишаются не только зрительных стимулов, но к тому же у них резко сокращается стимулирование и других сенсорных систем из-за недостаточного развития сохранных анализаторов, ограниченной мобильности, нехватки социальных связей и отношений. В итоге нарушения зрения у детей может приводить к тревожности в разных социальных ситуациях.

Актуальность данной работы заключается в том, что у детей с нарушением зрения отмечается повышенный уровень социальной тревожности. Именно этот факт препятствует социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Наше исследование посвящено изучению особенностей проявления и коррекции социальной тревожности у детей с косоглазием и амблиопией.

Ряд авторов отмечает, что у многих детей с различными нарушениями зрения значительное место в системе эмоциональных состояний занимают такие эмоции, как тревога, страх, обида. У большинства они связаны с «социальными страхами» общения с другими детьми или взрослыми.

Тревожность – одна из наиболее сложных проблем современной психологической науки и является предметом исследования как зарубежных, так и отечественных ученых на протяжении многих лет.

З. Фрейд дает определение тревоги как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, предчувствием грозящей опасности».

Тревожность, следовательно, индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [1].



Тревожного ряда явления – понятие, введенное Ф.Б. Березиным, – эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания и нарастания состояния тревоги.

Социальная тревога – чувство неловкости и дискомфорта в социальных ситуациях, обычно сопровождаемое застенчивостью и социальной неуклюжестью (Т.В. Бендас).

Социальная тревожность – беспокойство и страх, проявляющееся во взаимодействии и общении с людьми (Т.В. Бендас).

Анализ литературы позволил нам определить, что для эмоционального развития, сохранения эмоционального благополучия детей с нарушением зрения, а также для их успешной адаптации особую роль будет играть коррекция социальной тревожности.

На исследовательском этапе нашей работы мы выделили диагностические методики с целью констатации наличия социальной тревожности у детей с косоглазием и амблиопией. В качестве диагностических методик нами выбраны: графическая методика «Кактус» (Автор: М.А. Панфилова). Методика, направлена на выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии и тревожности, их направленности и интенсивности. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Методика, направлена на определение тревожности у детей 3,5–7 лет. Методика «Несуществующее животное», направленная на выявление эмоциональных особенностей личности, социальной тревожности детей с нарушенной зрительной функцией.

Результаты, полученные в ходе диагностики, показали наличие у обследованных нами детей социальной тревожности. В ходе изучения уровня тревожности этих детей нами был выведен ряд особенностей их эмоциональной сферы, таких как: преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность, страхи, эмоциональное неблагополучие, неуверенность. Это показало необходимость организации работы с детьми, направленной на снижение тревожности.

Нами была составлена программа коррекционной работы по снижению социальной тревожности у детей с косоглазием и амблиопией.

Целью данной программы является снижение уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Задачи программы: снизить социальную тревожность детей с нарушением зрительных функций; развить способность контролировать свои эмоции и правильно их выражать, адекватно реагировать на ситуации; корректировать проявления социальной тревожности; развивать коммуникативные навыки, позволяющие детям в общении снять социальную тревожность; научить детей преодолевать тактильные барьеры; научить приемам саморелаксации, саморасслабления; формировать осознанность собственных переживаний, научить осознавать чувства других людей; развивать эмпатию; укреплять уверенность в себе.

Данная программа направлена на работу с детьми старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Программа реализуется на протяжении 3 этапов:

Подготовительный этап: выявление целевой группы, проведение диагностики тревожного поведения.

Основной этап: коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: коррекционная работа, направленная на обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях; упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков, преодоление тактильных барьеров; психологические методы, приемы, направленные на релаксацию и дыхание, обучение приемам саморасслабления; релаксационные техники, направленные на снятие психоэмоционального и мышечного напряжения; коррекционная работа направленная на укрепление уверенности в себе, развитие доверия к сверстникам; формирование осознания собственных переживаний, а также чувств других людей, развитие эмпатии.

Заключительный этап: оценка эффективности программы. По итогам реализации программы повторно проводится диагностика и сравниваются результаты.

В сложившейся ситуации программа не была полностью реализована, однако мы предполагаем, что могут быть следующие ожидаемые результаты: снижение социальной тревожности у детей с нарушением зрительных функций; улучшение способности контролировать свои эмоции и правильно их выражать, адекватно реагировать на ситуации; развитие коммуникативности и доверия к сверстникам; преодоление детьми тактильных барьеров; овладение релаксационными техниками для снятия психоэмоционального и мышечного напряжения; нормализация самооценки детей.

Таким образом, мы предполагаем, что наша программа будет актуальна и эффективна для коррекции социальной тревожности у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией при совместной работе специалистов дефектолога и психолога с учетом диагностических данных, а также при построении педагогического процесса с учетом индивидуального подхода к эмоциональным нарушениям каждого ребенка.

### ***Список литературы***

1. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

*Новикова Н.Б.,*

*Лестова Н.Л.*

## **АНКЕТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УСЛУГИ РАННЕЙ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ С ОВЗ**

Первые годы жизни являются одним из самых важных этапов в жизни ребенка. Оптимальное развитие физических, социальных, эмоциональных, когнитивных и коммуникативных областей жизненно важно для непосредственного и долгосрочного здоровья и благополучия детей. Особенности жизни и развития детей в раннем возрасте существенно влияют на их физическое и психическое

здоровье, создают необходимые условия для последующего обучения, определяют особенности освоения множества умений, навыков, компетенций, необходимых в повседневной жизни. Ранний опыт детей закладывает траектории их развития, которые по мере роста и взросления ребенка становятся достаточно сложными для изменения.

Многочисленные исследования свидетельствуют о важности опыта первых нескольких лет жизни для развития мозга ребенка, а также других функциональных систем его организма. Поэтому именно в этот период крайне важно оказать квалифицированную помощь детям, уже имеющим проблемы в своем развитии – детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), для которых своевременное, адекватное существующим сложностям медико-психолого-педагогическое воздействие может открывать уникальные возможности нормализации и компенсации функций их организма, создавать условия для последующего обучения и развития.

Помощь детям в возрасте от рождения до 3 лет, имеющим нарушения развития, ограничения жизнедеятельности или имеющим риск развития нарушений, активно развивается на протяжении последних десятилетий во всем мире. Она получила название «раннее вмешательство».

В нашей стране программы такого раннего вмешательства, поддержки семей и маленьких детей внедряются последние 25 лет, а для обозначения данного вида содействия принят термин «ранняя помощь» [2].

Под ранней помощью понимается комплекс услуг, оказываемых на междисциплинарной и межведомственной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на содействие физическому и психическому развитию детей, их вовлеченности в естественные жизненные ситуации, формированию позитивного взаимодействия и отношений детей и родителей/воспитателей в семье в целом, содействие включению детей в среду сверстников и их интеграции в общество.

В системе образования РФ службы ранней помощи функционируют в условиях дошкольных образовательных учреждений и центров психолого-педагогического, медико-социального сопровождения. В настоящее время в Пермском крае созданы 84 отделения служб ранней помощи на базе образовательных организаций, в том числе 69 – на базе детских садов.

Технологии, средства, методы и конкретные приемы работы, используемые в системе ранней помощи в условиях дошкольных учреждений, подбираются в соответствии с индивидуальными потребностями ребенка, затруднениями и проблемами, возникающими в конкретной семье.

Услуги ранней помощи предоставляются детям и их семьям на основе следующих принципов:

- бесплатности;
- регулярности;
- доступности, открытости: информация об услугах ранней помощи должна быть открытой для родителей или лиц, их заменяющих;
- семейно-центрированности: при оказании ранней помощи во главу угла

должны быть поставлены индивидуальные потребности ребенка и семьи, а оказываемые услуги направлены на формирование взаимообусловленного уважительного взаимодействия ребенка с родителями и другими членами семьи, на формирование и развитие положительных отношений в семье;

– функциональной направленности: ранняя помощь должна способствовать улучшению функционирования ребенка в естественных жизненных ситуациях, формировать его самостоятельную активность;

– уважительного отношения: услуги ранней помощи должны предоставляться потребителям в уважительной манере, с учетом их индивидуальных и семейных особенностей, а также религиозной и этнокультурной идентичности, ценностей, установок, мнений, приоритетов;

– междисциплинарности: для организации эффективной ранней помощи необходима команда специалистов различной профессиональной направленности и ведомственной принадлежности, которые объединяют свои подходы, методы, приемы и усилия с целью развития функционирования ребенка в естественных жизненных ситуациях;

– научной обоснованности: при оказании услуг ранней помощи специалисты должны использовать научно обоснованные методы и технологии ранней помощи [1, 3, 4].

Однако для того, чтобы понять, как соблюдаются указанные выше принципы в практике работы учреждений, удовлетворены ли родители детей с ОВЗ качеством оказанной им услуги, необходимы соответствующие инструменты оценки.

Одним из методов независимой оценки качества услуги ранней помощи, дающих возможность для анализа ее эффективности, является анонимное анкетирование удовлетворенности родителей (законных представителей) деятельностью службы ранней помощи.

Нами разработан один из вариантов такой анкеты.

#### АНКЕТА

Уважаемые родители!

В целях оценки качества и повышения эффективности услуги ранней помощи, оказанной вашему ребенку в детском саду, просим ответить на несколько вопросов.

Подчеркните нужный вариант ответа или впишите свой.

1. Возраст ребенка на момент заполнения анкеты \_\_\_\_\_ год(а) \_\_\_\_\_ мес.
2. Период оказания ранней помощи (с \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_), кол-во встреч \_\_\_\_\_
3. Как вы узнали о возможности получения услуг ранней помощи в данном детском саду? (в интернете, на сайте детского сада, в поликлинике, от знакомых, другое \_\_\_\_\_)
4. Ваши \_\_\_\_\_ ожидания \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_ службы \_\_\_\_\_ ранней \_\_\_\_\_ помощи \_\_\_\_\_
5. Как бы вы оценили прогресс в развитии вашего ребенка благодаря оказанной ранней помощи? (нулевой, слабый, умеренный, существенный)



*Павлова В.В.,*

*Ильина И.Ю.*

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР**

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования акцентирует внимание, на то, что развитие первичных представлений о пространстве необходимо для развития личности и способностей детей. Проблема развития пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности на протяжении многих десятилетий [3]. Понятие пространственного представления в Большом психологическом словаре интерпретируется как «представление пространственных и пространственно-временных свойств и отношений: форма, величина, относительное расположение объектов, их поступательное и вращательное движение и т.д.» [1]. Проблема пространственного представления у дошкольников была поднята такими учеными, как А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, А.В. Семенович, М.М. Семаго, К.С. Лебединская, М.В. Вовчик-Блаkitная, О.С. Никольская, Т.А. Мусейибова, Н.Я. Семаго и др.

Одним из самых распространенных нарушений дошкольного возраста является недоразвитие речи. Речевые особенности детей данной категории приводят к нарушениям развития пространственных представлений, что влияет на уровень интеллектуального развития ребенка. Поэтому проблема коррекции пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обретает особую важность.

Таким образом, актуальность нашего исследования и его теоретическая значимость определили проблему, состоящую в поиске ответа на вопрос: какова специфика пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР?

Целью исследования является эмпирическое изучение специфики пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Объектом исследования выступают пространственные представления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Предмет исследования понимается как процесс развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В качестве контингента исследования выступают дети старшего дошкольного возраста с ОНР.

Задачи исследования, направленные на достижение его цели определены следующим образом: подобрать диагностический инструментарий, предназначенный для изучения особенностей пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР; изучить специфику развития старшего дошкольного возраста детей с ОНР; проанализировать полученные данные и выявить специфику развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Основными параметрами, характеризующими уровень развития пространственных и представлений, выступают: усвоение словесных обозначений пространства и пространственных отношений; усвоение представлений о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему; уровень сформированности понятий «справа – слева», «сзади – спереди», «вверху – внизу»; умение ориентироваться в пространстве по схеме пути; умение узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и буквы; умения действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти; уровень представления о пространстве самого тела по вертикальной и горизонтальной осям; уровень пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов тела и по отношению собственного тела; уровень вербализации пространственных представлений; незнание многих слов, обозначающих части тела (туловище, локоть, плечи, шея и т.д.); отмечаются лимитированные возможности пространственного восприятия (не способны определить цвет предмета, его форму, величину, удаленность и т.д.); отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо «на машине»); нарушение владения предложными конструкциями: предлоги полностью отсутствуют, существительные употребляются в исходной форме («нига идет то» – «книга лежит на столе»); встречаются замены предлогов и нарушение предложных форм.

С целью выявления исходного уровня сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, мы воспользовались диагностическими методиками, разных авторов, а именно: диагностическими заданиями Л.И. Плаксиной, С.Г. Шевченко, Р.И. Бардиной, М. Безруких, Л. Морозовой, Е.К. Ворхотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонов. В них входит: «Словесная ориентировка»; «Практическая ориентировка»; «Определи и раскрась»; «Схематизация»; «Положение в пространстве»; «Пространственно-арифметический диктант». А также мы применили блок методик, с помощью которых мы выявляем уровень представления о пространстве самого тела по вертикальной и горизонтальной осям; уровень пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов тела и по отношению собственного тела; уровень вербализации пространственных представлений; разработанный Н.Я. Семаго, М.М. Семаго «Диагностика пространственных представлений ребенка» [2].

Анализ результатов изучения сформированности пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР, позволяет утверждать, что у большинства детей с речевыми нарушениями отмечается уровень ниже среднего развития восприятия пространства и ориентировки в нем. Детям трудно определять стороны пространства (особенно справа и слева); наблюдаются несформированность элементарных уровней овладения пространством, отсутствует понимание пространственных отношений между объектами, отмечается разрыв между визуальным и словесным компонентами пространственного анализа, что обусловлено недостаточным развитием речемыслительных процессов.

Изучив ответы на каждый блок диагностики у большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР, включенных в исследование недостаточно сформирован объем слухоречевой памяти, неустойчивое внимание, не высокий уровень сформированности зрительно-моторной координации; некоторым детям сложно обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, что напрямую влияет на уровень интеллектуального развития ребенка, а именно на общее восприятие предмета, буквы и цифры; визуально-пространственный анализ (определение количества элементов и их положения относительно друг друга); ориентация на листе бумаги при выполнении графических заданий; ориентация в расположении и написании элементов; визуальный, слуховой и кинестетический контроль.

Учитывая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что коррекционно-педагогическая работа по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста должна включать в себя следующие направления: усвоение словесных обозначений пространства и пространственных отношений; усвоение представлений о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему; уровень сформированности понятий «справа – слева», «сзади – спереди», «вверху – внизу»; умение ориентироваться в пространстве по схеме пути; умение узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и буквы; умения действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти; развивать способность определять стороны пространства (особенно правой и левой); развитие элементарных уровней овладения пространством, развитие пространственных отношений между предметами, развитие наглядных и словесных компонентов пространственного анализа.

#### ***Список литературы***

1. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-Еврознак, 2008.
2. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2007.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 9 с.

*Панкратьева А.Н.,  
Зеленина Н.Ю.*

### **ИЗУЧЕНИЕ СВЕРХЦЕННЫХ ИНТЕРЕСОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС**

Что такое сверхценные интересы? О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг описывают их как необычные пристрастия, интересы и влечения. Ранимость, тревожность аутичных детей часто сочетаются с неудержимым стремлением к особым стереотипным действиям, с непонятными пристрастиями, странными влечениями. Диапазон данных увлечений очень широк. Часть из них имеет форму сверхценных интересов, непрерывных пристрастий ребенка, которые



не вызывают негативной оценки сторонних, но могут утомлять и нервировать близких (постоянные монологи на одну и ту же тему, одни и те же назойливые вопросы, на которые ребенок как бы не слышит ответа; требования месяцами одной и той же книжки, пластинки, мультика, календаря и при этом категорический отказ от попыток родителей как-то «расширить репертуар»).

В других случаях это повторение одних и тех же действий, зачастую кажущихся бессмысленными, неясными: открывание и закрывание дверей, потряхивание палками, перебирание веревочек, шуршание целлофановыми пакетами, листание книжных страниц, разрывание бумаги и т.д. Ребенок бывает всецело поглощен этими действиями: когда он их делает, у него сосредоточенное, даже одухотворенное выражение лица. Он, очевидно, стремится к получению совершенно определенного сенсорного аффекта, мастерски подбирая для этого предметы необходимого свойства (определенной жесткости и длины палки для потряхивания, только одной толщины и фактуры бумага для разрывания и т.д.). Может отмечаться влечение к воспроизведению и наиболее трудных эмоциональных операций, таких, как стереотипное коверкание слов, выкладывание геометрических узоров, осуществление постоянных счетных действий.

Для некоторых детей свойствен интерес к тому или иному предмету, с которым они не могут распрощаться ни при каких условиях. Это может быть одна пустышка, бутылочка, игрушка (то, что кажется совершенно адекватным), а может быть и электрическая лампочка или определенная коробочка из-под йогурта, которая становится сильно истасканной, но оставить ее ребенок не может: он с ней спит, гуляет, садится на горшок.

Следует понять, что эти особые действия, пристрастия, влечения, фантазии играют важную роль в патологическом приспособлении аутичных детей к окружающему миру. По сути, они осуществляют функцию аутостимуляции: заглушают неприятные эмоции, успокаивают, взбадривают, регулируют энергичность малыша. Попросту оставить ребенка без впечатлений, которых он разными способами разыскивает, или старается их заменить другими, несравнимыми с ними по силе, к сожалению, недопустимо [4].

Одним из вопросов, на который нет четкого ответа, остается вопрос о структуре дефекта при аутизме. В 1985 г. В.В. Лебединский и О.С. Никольская выдвинули особую, отличную от других, теорию о структуре дефекта при аутизме. В качестве первичного дефекта они выделяют сенсоаффективную гиперестезию и слабость энергетического потенциала (сенсорная и эмоциональная гиперестезия и низкий психический тонус); в качестве вторичного – сам аутизм, как уход от окружающего мира, ранящего интенсивностью своих раздражителей, а также стереотипии, сверхценные интересы, фантазии, расторможенность влечений – как псевдокомпенсаторные аутостимуляторные образования, возникающие в ситуации самоизоляции, восполняющие недостаток чувств и впечатлений из внешнего мира, но этим закрепляющие аутистический барьер. Слабый психический тонус означает, что аутичный ребенок крайне пресыщаем и при взаимодействии с окружающим миром выхватывает только отдельные детали, в связи с этим, не создается целостная картина окружающей среды, что становится предпосылкой появления

страхов. Для того чтобы уберечься от эмоционального дискомфорта ребенок создает аутистический барьер. Хотя он не только оберегает ребенка, но и лишает его сенсорной, когнитивной, аффективной информации, которая нужна для психического развития [3].

Рассмотрев особенности сверхценных интересов, мы пришли к понятию, что же такое сверхценные интересы – это усиленное активное эмоционально-познавательное, аффективно заряженное отношение к тому или иному предмету, или деятельности, опирающееся на болезненно усиленное влечение.

Характерными признаками сверхценных интересов считаются:

- полная сосредоточенность на интересующем объекте;
- пристрастное, эмоционально насыщенное отношение к интересующему объекту;
- игнорирование любой иной деятельности;
- постоянное взаимодействие с интересующим объектом;
- трудность отвлечения на другую деятельность.

Мы проводили констатирующий эксперимент, который состоял из диагностики детей, затем мы проанализировали результаты диагностики и выявили у детей сверхценные интересы, в данном эксперименте участвовали 2 ребенка, на комиссии ПМПК им был поставлен диагноз умеренная умственная отсталость, а также нами было высказано предположение о наличии в структуре дефекта расстройства аутистического спектра. В рамках эмоционально-уровневого подхода, мы подобрали такие диагностические методики как: Методика диагностики раннего детского аутизма, авторы К.С. Лебединская, О.С. Никольская [2]; Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей, авторы М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский [1], а также разработали методику на основе работ О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др.

Информация, полученная по средствам методик, позволяет сделать заключение о том, что у детей имеются специфические расстройства аутистического спектра.

По классификации О.С. Никольской, мы предположили, что первый ребенок, может быть отнесен к третьей группе РДА. В ходе наблюдения, мы выяснили, в самостоятельной деятельности ребенок себя организует с помощью рисования, рисунки стереотипны, т.к. ребенок рисует роботов, если ребенок не занимается рисованием, то тогда он манипулирует с игрушкой-роботом. Отмечается слабый эмоциональный отклик, в речи использует мало слов, присутствует избирательность в контактах со средой и окружающим.

Другой ребенок, может быть отнесен ко второй группе аутистического развития. В поведении ребенка наблюдается избирательность в контактах с окружающими, а также избирательность в еде и игрушках. Ребенок строит высокую башню из конструктора и ходит с ней по группе. В ситуациях изменения привычного стереотипа возникает выраженный дискомфорт, негативизм и агрессия (кричит, пинает и разбрасывает предметы). В речи присутствует эхолия.

Полученные результаты в ходе эксперимента позволяют нам сделать вывод об общей картине нарушений детей, что дает возможность увидеть наличие таких отличительных черт сверхценных интересов у детей как: непрерывное повторение одних и тех же действий и усиленное влечение к тому или иному предмету.

Таким образом, вспомним, что такое сверхценные интересы – это усиленное активное эмоционально-познавательное, аффективно заряженное отношение к тому или иному предмету или деятельности, опирающееся на болезненно усиленное влечение. Отличительными признаками сверхценных интересов являются: полная сосредоточенность на вызывающем интерес объекте; пристрастное, эмоционально насыщенное отношение к интересующему объекту; игнорирование любой иной деятельности; непрерывное взаимодействие с предметом увлечения; сложность отвлечения на иную деятельность. Исходя из результатов наблюдения, были выявлены особенности сверхценных интересов, такие как особые интересы, увлечения ребенка, постоянное повторение одних и тех же действий, пристрастие к какому-то определенному предмету. Таким образом, сверхценные интересы, можно описать, как особые повторяющиеся действия, пристрастия, влечения, фантазии, которые играют важную роль в патологическом приспособлении аутичных детей к окружающему миру.

#### **Список литературы**

1. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003. – 315 с.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма. Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2007. – 227 с.

*Попок П.В.,*

*Овчинникова А.А.*

### **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЛОСКОСТНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ**

Ориентировка в пространстве включает в себя ориентировку в большом и малом пространстве. Начальный этап ориентировки в макро- и микропространстве в дошкольном возрасте – это: 1) ориентировка на собственном теле (знание частей собственного тела, знание о пространственном расположении частей тела, обозначение расположения частей своего тела соответствующими пространственными терминами, сравнение реальных пространственных отношений с их отображениями в зеркале); 2) на плоскости стола (умение располагать

предметы на поверхности стола слева направо и в названных направлениях, определять и словесно обозначать пространственное расположение игрушек и предметов); 3) на листе бумаги (правая и левая, верхняя и нижняя стороны листа, середина) [1, 2].

Методика обучения конструированию детей дошкольного возраста с нарушением зрения представлена исследованиями ведущих тифлопедагогов Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой и др., в которых обозначены методические рекомендации для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения зрения, в процессе обучения конструированию с использованием объемных геометрических тел.

Недостаточное количество методических разработок, раскрывающих специфику изучения и организации коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по развитию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством обучения плоскостному конструированию обуславливает актуальность нашего исследования.

В данном исследовании, направленном на изучение особенностей ориентировки в пространстве в процессе плоскостного конструирования, приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (5–6 лет).

Были использованы следующие методики: «Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения» (Е.Н. Подколзина, 2014) [3], а также модифицированная «Диагностика на материалах для плоскостного математического моделирования: работа с Танграмом» (Г.А. Репина, 2011) [4].

В ходе проведения «Тифлопедагогической диагностики дошкольника с нарушением зрения» (Е.Н. Подколзина, 2014) были получены следующие данные.

Результат проведения серии 1.1. «Изучение представлений о форме у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения»:

В ходе изучения различения и названия геометрических фигур («Покажи фигуру, которую я назову», «Назови фигуру» (использовались: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник одного цвета, контрастные по отношению к фону (черные фигуры на белом фоне):

40 % детей (4 ребенка) продемонстрировали высокий уровень – самостоятельно показывали и называли плоскостные геометрические фигуры; у 60 % обследованных детей (6 детей) был отмечен средний уровень – самостоятельно показывали большинство геометрических фигур, называли фигуры с помощью взрослого.

В ходе изучения соотнесения формы предмета с геометрическим эталоном («Покажи игрушку (картинку), похожую на квадрат, круг, прямоугольник, треугольник») 20 % обследованных детей (2 ребенка) показали высокий уровень – самостоятельно соотносили форму предмета с геометрической фигурой; 80 % обследованных детей (8 детей) продемонстрировали средний уровень – с помощью взрослого соотносили форму предмета с геометрической фигурой.

В процессе изучения различения и названия геометрических фигур, составляющих Танграм («Покажи фигуру, которую я назову», «Назови фигуру») 40 % обследованных детей (4 ребенка) показали высокий уровень – самостоятельно

показывали и называли плоскостные геометрические фигуры; 60 % обследованных детей (6 детей) продемонстрировали средний уровень – показывали самостоятельно большинство геометрических фигур, называет цвет и форму фигуры с помощью взрослого.

В результате проведения серии 1.2. «Ориентировка в пространстве» (с использованием геометрических фигур) были получены следующие данные.

В ходе проведения обследования ориентировки на себе («Назови части своего тела и расскажи, как они расположены») 80% обследованных детей (8 детей) показали высокий уровень – самостоятельно осуществляли ориентировку на себе; 20 % детей (2 ребенка) показали средний уровень – с помощью взрослого осуществляли ориентировку на себе.

В ходе изучения ориентировки «от себя» («Возьми геометрические фигуры и расположи их так, как я скажу: спереди, сзади, слева, справа от себя») 20 % обследованных детей (2 ребенка) продемонстрировали высокий уровень – самостоятельно осуществляли ориентировку в большом пространстве с точкой отсчета «от себя»; 40 % обследованных детей (4 ребенка) продемонстрировали средний уровень – с помощью взрослого осуществляли ориентировку в большом пространстве с точкой отсчета «от себя»; 40 % обследованных детей (4 ребенка) продемонстрировали низкий уровень – затруднялись даже с помощью взрослого осуществить ориентировку в большом пространстве с точкой отсчета «от себя».

Проведение диагностики на материалах для плоскостного математического моделирования: работа с Танграмом («Семь хитроумных фигур») (Г.А. Репина, 2011) свидетельствует о следующем.

В процессе организации серии 2.1. «Изучение особенностей плоскостного конструирования фигуры по контурному рисунку (расчлененная схема)» («Построй из геометрических фигур Танграма такой же рисунок, который изображен на листе») были получены следующие результаты:

У 40 % обследованных детей – *высокий уровень*: 20 % (2 ребенка) выполнили самостоятельно, путем зрительного соотнесения на чистом листе; 20 % обследованных детей (2 ребенка) выполнили с помощью взрослого (словесная инструкция, которая содержала указание формы, цвета, величины и пространственного положения элемента геометрической фигуры).

У 60 % испытуемых – *средний уровень*: 40 % обследованных детей (4 ребенка) выполнили самостоятельно, путем накладывания деталей на схему; 20 % детей (2 ребенка) выполнили с помощью взрослого (по показу взрослого).

Ни у кого из детей *не наблюдался низкий уровень*, когда задание выполнялось бы с помощью взрослого (по подражанию) или совместными действиями, накладывая фигуры на расчлененную схему.

В ходе проведения серии 2.2. «Плоскостное конструирование фигуры путем накладывания на изображение со сплошной заливкой (силуэт)» («Внимательно проанализируй рисунок, обводя пальчиком контур фигур, которые видишь, а затем при помощи фигур Танграма выложи рисунок») были получены данные:

Ни у одного испытуемого *не наблюдался высокий уровень*, когда бы ребенок выполнил задание самостоятельно, путем зрительного соотнесения, либо

с помощью взрослого (словесная инструкция, которая содержит указание формы, цвета, величины и пространственного положения элемента геометрической фигуры).

У 40 % обследованных – средний уровень: 20 % испытуемых (2 ребенка) выполнили самостоятельно, путем накладывания деталей на схему); 20 % обследованных детей (2 ребенка) выполнили с помощью взрослого (по показу взрослого).

У 60 % детей – низкий уровень: 20 % обследованных детей (2 ребенка) выполнили с помощью взрослого (по подражанию, осуществляя поэлементное выкладывание); 40 % обследованных детей (4 ребенка) выполнили совместными действиями с педагогом, накладывая фигуры Танграма на схему.

В результате серии 2.3. «Плоскостное конструирование фигуры путем накладывания на изображение со сплошной заливкой (силуэт) меньшего размера» («Построй такую же фигуру, но с помощью маленького образца») можно утверждать:

Ни у одного испытуемого не наблюдался *высокий уровень*, когда бы ребенок выполнил задание самостоятельно, путем зрительного соотнесения, либо с помощью взрослого (словесная инструкция, которая содержит указание формы, цвета, величины и пространственного положения элемента геометрической фигуры);

У 60% обследованных детей (6 детей) – *средний уровень* (выполнили с помощью взрослого (по показу взрослого)).

У 40 % детей (4 ребенка) – *низкий уровень* (выполнили с помощью взрослого (по подражанию, осуществляя поэлементное выкладывание)).

В процессе организации серии 2.4. «Плоскостное конструирование с подбором отсутствующей (основной или дополнительной)» (*Назови недостающую фигуру, найди ее место и сделай изображение по образцу*) были получены данные: у 10 % обследованных детей (1 ребенок) – *высокий уровень* (выполнили самостоятельно, путем зрительного соотнесения); у 40 % детей (4 ребенка) – *средний уровень* (выполнили самостоятельно, путем накладывания деталей на схему); у 50 % (5 детей) обследованных детей – *низкий уровень* (выполнили совместными действиями, накладывая фигуру на схему).

Таким образом, в соответствии с разделом «Адаптивной компенсаторно-развивающей программы», «Развитие умений и навыков пространственной ориентировки», представленным в «Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабовидящих детей» (2017), анализом результатов констатирующего эксперимента, учитель-дефектолог (тифлопедагог) в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, направленной на формирование ориентировки в пространстве, должен реализовать направление, связанное ориентировкой в микропространстве (пространстве листа, пространстве стола) по словесной инструкции педагога посредством: плоскостного конструирования фигуры путем накладывания элементов на изображение со сплошной заливкой (силуэт); плоскостного конструирования фигуры путем накладывания элементов на изображение со сплошной заливкой (силуэт) меньшего размера; плоскостного конструирования фигуры с подбором отсутствующей (основной или дополнительной) с предварительной отработкой способов конструирования на плоскости.

### **Список литературы**

1. Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дефектология. – 1970. – № 3. – С. 36–40.
2. Подколзина Е.Н. Обучение дошкольников с косоглазием и амблиопией применению схем в процессе зрительно-пространственной ориентировки // Дефектология. – 1994. – № 3. – С. 74–77.
3. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения. – М.: Обруч, 2014.
4. Репина Г.А. Математическое моделирование на плоскости со старшими дошкольниками. – СПб.: Детство-пресс, 2011.

*Прокофьева Л.В.,*

*Брюховских Л.А.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**

В федеральном государственном образовательном стандарте одной из основных задач дошкольного образования является создание условий для формирования у дошкольников готовности к школьному обучению. Чтобы ребенок успешно учился в школе, ему необходимо владеть сенсомоторными механизмами письма. Однако процесс их формирования является наиболее сложным, так как в его становлении большую роль играют такие показатели, как интеллектуальное, речевое, моторное развитие ребенка, а также уровень сформированности сенсомоторных, зрительно-моторных и слухо-моторных умений. Необходима слаженная и скоординированная работа центральных и периферических отделов мозга, осознанное овладение собственной речью (А.Р. Лурия, Е.Н. Соколова, Л.Я. Желтовская, М.М. Безруких, Л.С. Цветкова, Б.Г. Ананьев, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский).

Наряду с указанными выше показателями, одной из важных составляющих готовности дошкольника к письму является наличие у него развитых функциональных возможностей кистей и пальцев рук, а также базовых графических умений и навыков (М.М. Безруких, Н.Г. Агаркова, С.О. Филиппова).

Л.С. Цветкова в своих работах отмечает наличие психологической, психофизиологической (или сенсомоторной) и лингвистической основ письма, которые являются необходимыми компонентами готовности к овладению письменной речью. А.Р. Лурия для осуществления такого сложного процесса как письмо, отводит ключевое значение слаженной совместной работе всех областей коры головного мозга. Сбой в их функционировании, по его мнению, приводит к возникновению трудностей в овладении детьми письменной речью [3].

Как отмечают отечественные исследователи, у детей с нарушениями речи часто встречаются различные виды дисграфий и дизорфографий [2]. Это связано с тем, что у дошкольников недостаточно сформирована асимметрия мозга. Это

в свою очередь тоже затрудняет процесс формирования навыков письма. Поэтому детям с нарушениями речи необходима своевременная коррекционная помощь в овладении сенсомоторными механизмами письма.

Исследования последних десятилетий показывают взаимосвязь трудностей в овладении сенсомоторными механизмами письма у дошкольников не только с недоразвитием речи, но и с несформированностью межполушарных связей, с трудностями становления процесса латерализации [1, 2].

Самый благоприятный период для развития межполушарного взаимодействия – это возраст до 10 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. К этому выводу пришли в ходе практических экспериментов А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, М.М. Кольцова, Л.В. Фомина, Ф. Бильгоу, Н.В. Наумов, А.Ф. Зиновьев, О.В. Звонарева и др. [4].

Анализ литературы показал, что применение в работе кинезиологических игр и упражнений влияет не только на развитие умственных способностей и физического здоровья детей, но и позволяет активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики.

Вместе с тем влияние кинезиологических упражнений на формирование у детей дошкольного возраста с нарушениями речи сенсомоторных механизмов письма раскрыто недостаточно. Коррекционный потенциал упражнений остается не полностью реализованным, а проблема разработки направлений, содержания и приемов работы по формированию сенсомоторных механизмов письма с использованием кинезиологических игр и упражнений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня до настоящего времени не изучалась.

Сложность механизма письма и значимость дошкольного периода для подготовки детей к обучению в школе, а также отсутствие разработанных программ по формированию сенсомоторных навыков письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, дают все основания считать тему исследования актуальной в области коррекционной педагогики.

Целью нашего исследования является разработка коррекционной программы, благодаря которой можно выявить и показать эффективность использования кинезиологических упражнений для формирования сенсомоторных механизмов письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Мы считаем, что разработанная нами коррекционная программа будет эффективным средством, если педагог:

- учитывает характер сформированности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня базовых составляющих письма;
- реализует принцип сотрудничества на основе совместной деятельности, учитывая имеющиеся у детей навыки письма;
- комплексно использует различные кинезиологические игры и упражнения, опираясь на уровень сформированности сенсомоторных механизмов письма у детей и учитывая специфику речевого нарушения.

Таким образом, по итогам нашего исследования будет готова комплексная коррекционная программа, представленные в ней методики могут быть



использованы педагогами с целью профилактики нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Астахова Т.В. Теоретические основы проблемы письма в психолого-педагогических исследованиях // Современная логопедия: проблемы теории и практики, перспективы научного поиска: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин.-т, 2005. – С. 94–96.
2. Верещагина Н.В., Кулганов В.А. Особенности графомоторной деятельности дошкольников с различными профилями функциональной асимметрии головного мозга // Международные научные чтения «Белые ночи – 2002»: материалы ежегод. науч. чтений Междунар. акад. наук, экологии и безопасности жизнедеятельности. – СПб., 2002 – С. 222–224.
3. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Просвещение, 1989.
4. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: МГУ, 2001.

*Ревенко Н.Н.,*

*Токаева Т. Э.*

## **МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Анализ исследований позволил определить понятие познавательной деятельности как процесса отражения в сознании человека общих свойств, предметов и явлений, а также связей и отношений между ними.

Дети с легкой степенью умственной отсталости усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя пользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Причина замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроется, прежде всего, в свойствах нервных процессов детей.

Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими детьми с нарушением интеллекта отличается крайней неточностью. Пользуясь термином Л.С. Выготского, «ядерные» свойства памяти умственно отсталых детей, а именно: замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения – отчетливо видны и проявляются в процессе обучения. Помимо перечисленных недостатков памяти детей с недоразвитием интеллекта (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

Слабость мышления, мешающая детям с недоразвитием интеллекта выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей (Л.В. Занков, Х.С. Земский, Б.И. Панский) показали, что при воспроизведении рассказов дети повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что дети лучше запоминают внешние признаки предметов в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Воспроизведение умственно отсталыми детьми запоминавшегося материала зависит от степени его конкретности. Конкретный материал запоминался лучше, чем более абстрактный. Слабость целенаправленной деятельности детей с недоразвитием интеллекта выражается и в том, что они не умеют припоминать заученный материал. Представления детей с недоразвитием интеллекта о предметах и явлениях окружающего мира зачастую бедны, неточны, а в ряде случаев являются искаженными. С течением времени они изменяются: теряют специфические черты, уподобляются друг другу или хорошо знакомым объектам. Это в конечном итоге резко снижает темпы и качество обучения дошкольников с умственной отсталостью.

У умственно отсталых детей дошкольного возраста имеет место недостаточность всех уровней познавательной деятельности.

Из-за дефектов восприятия ребенок накапливает чрезвычайно скудный запас представлений. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное – плохое развитие речи – лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

Еще одной особенностью познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта является пассивность. Особые трудности возникают у педагога в связи с тем, что дети этой категории не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Новое задание не вызывает у детей попыток предварительно представить себе в уме ход его решения.

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста имеет место недостаточность всех уровней познавательной деятельности, так как она формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности.

Мульттерапия обеспечивает возможность детям свободно выражать свои чувства, эмоции и переживания, выплескивать внутренние страхи, обиды, агрессию. С помощью техники мульттерапии, дети выражают символы и фигуры, в дальнейшем используемые в психокоррекционной диагностике специальными педагогами. Мульттерапия воздействует на развитие психоземotionalных функций: внимание, фантазия, мышление, речь, сенсомоторика. Мульттерапия позволяет ребенку с интеллектуальными нарушениями, почувствовать себя полноценным человеком, почувствовать уверенность в своих силах, развить творческую

активность, инициативность, самостоятельность, освоить средства самовыражения, скомпенсировать недостатки и проблемы коммуникации. Тем самым мульттерапия является моделью сотворчества взрослых и детей, задающей ориентиры для становления новой парадигмы образования.

По определению Н.А. Сакович, мульттерапия – это созерцание и раскрытие внутреннего и внешнего мира, осмысление прожитого, моделирование будущего, процесс подбора каждому (клиенту) своей особой мультипликации. Это процесс познания в наиболее созвучной душе мультипликационной форме.

Цель мульттерапии – помочь ребенку выявить и осознать свои проблемы и показать некоторые пути решения. Педагог в данном случае создает особую атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть; признается право на любые чувства, однако предъявляются социальные требования к проявлению этих чувств. Очень часто мульттерапия организуется в форме групповых занятий с 3–5 детьми. При этом мультфильмы создаются для всей группы в целом, поскольку считается, что каждый ребенок не похож на другого и воспринимает мультфильм по-своему, беря из него только то, что актуально для него, созвучно его проблемам.

При легкой умственной отсталости характерной особенностью является не только недоразвитость психической, но и познавательной деятельности детей. Работа с детьми с легкой умственной отсталостью через простые доступные им игры и другие виды деятельности является первым шагом к обучению ребенка необходимым для него компонентам познавательной деятельности. Поэтому обогащение педагогического инструментария новыми коррекционно-развивающими технологиями, такими как мульттерапия, поможет в работе с такими детьми.

Л.Д. Короткова отмечает, что мультипликация может в увлекательной форме и доступными для понимания словами показать окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, в самое короткое время показать, к чему приводит тот или иной поступок героя, дает возможность за 15–20 минут примерить на себя и пережить чужую судьбу, чужие чувства, радости и горести. Это уникальная возможность пережить, «проиграть» жизненные ситуации без ущерба для собственной жизни и судьбы ставит мультфильм в ряд с самыми эффективными способами воспитательно-образовательной работы с детьми, включая дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время создаются различные проекты с применением мульттерапии. К примеру, с июля 2009 г. Студия «Да» является пилотной студией проекта «Мульттерапия для детей с особенностями развития», который запущен Национальным детским фондом. Главной целью этого проекта является создание сети реабилитационных анимационных студий во всех крупных городах страны, работающих с детьми в трудных жизненных ситуациях. Основная задача проекта – оказание психолого-реабилитационной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Основной для всех детей с нарушением интеллекта недостаток познавательной деятельности – они плохо усваивают правила и общие понятия. Они, заучивая наизусть, не понимают смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому изучение предметов, в наибольшей степени

требующих усвоения правил (математика, логика), – представляет для таких детей наибольшую трудность. Сложной задачей для них является также усвоение новых понятий.

Непоследовательность ярко выражена у детей, которым свойственна быстрая утомляемость. Начав выполнять задание, они нередко «сбиваются» из-за случайной ошибки или отвлечения внимания. Такие дети при ответе могут потерять ход мысли и заговорить о чем-либо другом, не относящемся к делу. В результате возникает разбросанность и непоследовательность мыслей. Сюжет мультфильма и игровая ситуация позволяют ребенку быть более последовательным и сосредоточенным.

Также особенностью познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта является пассивность. Особые трудности возникают у педагога в связи с тем, что дети этой категории не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Новое задание не вызывает у детей попыток предварительно представить себе в уме ход его решения.

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста имеет место недостаточность всех уровней познавательной деятельности, так как она формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности.

Психокоррекционную работу с детьми предлагается проводить в несколько этапов:

На первом этапе (ориентировочном) осуществляется работа, направленная на включение детей в режим занятия; установление микроклимата в детском коллективе; создание внешних условий, способствующих повышению речевой активности.

Второй этап (основной) направлен на преодоление недостаточности познавательной активности у детей легкой умственной отсталостью.

На третьем этапе (заключительном) работа направлена на закрепление сформировавшихся умений и навыков, создание условий для развития познавательной деятельности.

При разработке методик мульттерапии в работе с детьми с легкой умственной отсталостью важно учитывать следующие рекомендации:

- особенно важна тематика при подборе мультфильмов, поскольку мульттерапия должна помочь ребенку выявить и осознать свои проблемы и показать возможные пути их решения;

- в процессе работы педагогу необходимо создать особую атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть, признается право на любые чувства, однако предъявляются социальные требования к проявлению этих чувств;

- работа посредством мульттерапии организуется в групповых занятиях с тремя–пятью детьми. При этом мультфильмы создаются для всей группы в целом, поскольку считается, что каждый ребенок не похож на другого и воспринимает мультфильм по-своему, беря из нее только то, что актуально для него, созвучно его проблемам;

- ребенку мало просто посмотреть мультфильм и пересказать сюжет.

Педагогу в процессе занятия обязательно стоит смотреть мультфильм вместе с ребенком, комментировать происходящее, отвечать на вопросы и в свою очередь задавать вопросы ребенку, обсуждать поведение героев и разъяснять непонятные моменты. Поэтому в процессе просмотра мультфильмов важно делать паузы «стопы» для отработки важных смысловых сюжетов. Так, в содержание мультфильма «упаковываются» учебные задания, которые подаются в форме игр, упражнений, этюдов;

- игры, задания, упражнения, этюды условно разделяются на несколько видов в соответствии с развиваемыми с помощью них видами познавательной деятельности, а также исходя из направлений работы.

*Санникова Г.В.,*

*Аюпова Е.Е.*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ И ЕЕ ОЦЕНКА**

Повышение уровня и качества жизни семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, профилактика их инвалидности на основе комплексной абилитации в младенческом и раннем возрасте являются приоритетными направлениями социальной политики как Российской Федерации в целом, что отражено в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», так и отдельного ее субъекта [5].

Описанный зарубежный (реабилитационная и социальная модели инвалидности США, модель «союза с семьей», модель «взаимодействия с семьей ребенка», модель «системного развития», шведская муниципальная модель, экологическая модель, транзакционная модель, модель «Обратный поток», модель интеграции и включения в Монтессори-класс и другие модели) [2] и особенно отечественный опыт (Е.Ф. Архиповой, Н.В. Макаровой, Р.Ж. Мухамедрахимова, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, и других) позволяет сделать вывод о том, что правильно организованная и своевременная ранняя комплексная помощь детям младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью способна предупредить проявление вторичных отклонений в развитии, а также обеспечить максимальную реализацию потенциала развития каждого ребенка с первых месяцев жизни.

Предварительный анализ оказания ранней помощи и состояния педагогической практики позволил выделить ряд противоречий, обусловленных несоответствием между правами, запросами и потребностями детей, а также их родителей (законных представителей) и состоянием оказания ранней помощи детям младенческого и раннего возраста с нарушениями развития в отдельной муниципальной территории или образовательной организации, реализующей программы дошкольного образования:

– различия в положении детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и их семей существуют, а вариативные модели оказания ранней помощи, учитывающие разнообразие региональных, а тем более муниципальных, возможностей только формируются;

– модели ранней помощи для всестороннего развития детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в отдельно взятом муниципалитете еще мало описаны.

Прежде чем разработать моделировать систему оказания ранней помощи в отдельном муниципальном образовании, нам необходимо оценить ее наличествующий уровень [1, 4].

Проанализировав нормативно-правовую литературу, методики, проекты по нашей проблеме, и не обнаружив диагностических методик, отвечающих нашим требованиям, мы адаптировали диагностический инструментарий – методику. Оценки качества и критериев оценки эффективности предоставления услуг ранней помощи детям, представленную в проекте приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации в 2017 г. и утвержденную в конце 2018 г. в методических рекомендациях по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов [3], которая позволит оценить уровень оказания ранней помощи для дальнейшей разработки модели ее системы в отдельном муниципальном образовании.

#### Оценка качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи

<b>Адаптированный показатель</b>	<b>Адаптированные критерии оценки</b>
Показатель 1. Наличие системы координации действий по развитию ранней помощи в муниципальном образовании	<p>– наличие открытых (размещенных на официальных веб-ресурсах органов исполнительной власти муниципального образования, официальном сайте образовательной организации, являющегося подразделением развития ранней помощи детям и их семьям в муниципальном образовании, и доступных для скачивания действующих документов по созданию, составу и регламенту работы Межведомственного Координационного органа по развитию Программы ранней помощи в субъекте Российской Федерации, созданного при Высшем органе исполнительной власти субъекта Российской Федерации, о межведомственном ресурсно-методическом центре по поддержке развития ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации, наличие специализированного веб-ресурса по поддержке развития ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации – 1 балл;</p> <p>– наличие открытых (размещенных на официальных веб-ресурсах органов исполнительной власти муниципального образования) и доступных для скачивания</p>

Адаптированный показатель	Адаптированные критерии оценки
	<p>действующих документов по созданию, составу и регламенту работы Межведомственного Координационного органа по развитию Программы ранней помощи в субъекте Российской Федерации, созданного при Высшем органе исполнительной власти субъекта Российской Федерации, наличие специализированного веб-ресурса по поддержке развития ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации – 0,5 балла;</p> <p>– отсутствие открытых (размещенных на официальных веб-ресурсах органов исполнительной власти муниципального образования, специализированном интернет-ресурсе по поддержке развития ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации) и доступных для скачивания действующих документов, об органах, координирующих деятельность по развитию ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации – 0 баллов.</p>
<p>Показатель 2. Наличие ежегодного плана деятельности по развитию ранней помощи в муниципальном образовании</p>	<p>– наличие открытых (размещенных на официальных Интернет-ресурсах органов муниципального образования, официальном сайте образовательной организации, являющегося подразделением развития ранней помощи детям и их семьям в муниципального образования, и доступных для открытого просмотра и скачивания действующих документов по развитию ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации, включая программу (стратегию) развития ранней помощи детям и семьям в субъекте Российской Федерации (на 5 лет), годовой(ые) план(ы) по ее реализации, годовой(ые) отчет(ы) – 1 балл;</p> <p>– наличие открытых (размещенных на официальных Интернет-ресурсах органов муниципального образования, официальном сайте образовательной организации, являющегося подразделением развития ранней помощи детям и их семьям в муниципального образования, и доступных для открытого просмотра и скачивания действующих документов по развитию ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации, включая программу развития ранней помощи детям и семьям в субъекте Российской Федерации (на 5 лет), годовой план по ее реализации – 0,5 балла;</p> <p>– отсутствие открытых (размещенных на официальных веб-ресурсах органов муниципального образования, официальном сайте образовательной организации, являющегося подразделением развития ранней помощи детям и их семьям в муниципального</p>

Адаптированный показатель	Адаптированные критерии оценки
	образования, действующих документов, по развитию ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации (на 5 лет) и годовой план по ее реализации – 0 баллов.
Показатель 3. Наличие утвержденного перечня услуг ранней помощи детям и их семьям в муниципальном образовании с обязательным включением в этот перечень основных и специализированных услуг ранней помощи в соответствии со стандартом «Порядок оказания услуг ранней помощи для детей и их семей»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие открытого (размещенного на официальном интернет – ресурсе муниципального образования, официальном сайте образовательной организации, являющегося подразделением развития ранней помощи детям и их семьям в муниципальном образовании) и доступного для скачивания действующего документа, утвержденного Высшим органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, определяющего перечень и нормы подушевого финансирования услуг ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации с обязательным включением в этот перечень основных и специализированных услуг ранней помощи – 1 балл;</li> <li>– отсутствие открытого (размещенного на официальном интернет – ресурсе муниципального образования, официальном сайте образовательной организации, являющегося подразделением развития ранней помощи детям и их семьям в муниципальном образовании) и доступного для скачивания действующего документа, утвержденного Высшим органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, определяющего перечень и нормы подушевого финансирования услуг ранней помощи детям и их семьям в субъекте Российской Федерации с обязательным включением в этот перечень основных и специализированных услуг ранней помощи – 0 баллов.</li> </ul>
Показатель 4. Обеспеченность специалистами, обладающими компетенциями предоставления основных услуг ранней помощи (по Перечню должностей [3])	<p>Количество специалистов в образовательной организации, оказывающей услуги ранней помощи детскому населению в возрасте до 3 лет:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие всех специалистов – 1 балл;</li> <li>– наличие более 50 % специалистов – 0,5 балла;</li> <li>– наличие менее 50 % специалистов – 0 баллов.</li> </ul>
Показатель 5. Доля образовательных организаций муниципального образования, которые оказывают услуги ранней помощи детям и их семьям, от общего количества	<ul style="list-style-type: none"> <li>– доля образовательных организаций муниципального образования, которые оказывают услуги ранней помощи детям и их семьям, от общего количества образовательных организаций муниципального образования составляет 90 % и более – 1 балл;</li> <li>– доля образовательных организаций муниципального образования, которые оказывают услуги ранней помощи детям и их семьям, от общего количества</li> </ul>



Адаптированный показатель	Адаптированные критерии оценки
образовательных организаций муниципального образования	<p>образовательных организаций муниципального образования составляет более чем 50%, но менее чем 90 % – 0,5 балла;</p> <p>– доля образовательных организаций муниципального образования, которые оказывают услуги ранней помощи детям и их семьям, от общего количества образовательных организаций муниципального образования составляет более, чем 5 %, но менее чем 50 % – 0,25 балла;</p> <p>– доля образовательных организаций муниципального образования, которые оказывают услуги ранней помощи детям и их семьям, от общего количества образовательных организаций муниципального образования составляет, менее чем 5 % – 0 баллов.</p>
Показатель 6. Доля поставщиков услуг ранней помощи, которые в установленных срок (10 рабочих дней от даты заключения договора об оказании услуг ранней помощи) обеспечивают первичный прием детей в возрасте от 0 до 3 лет, потенциально нуждающихся в ранней помощи, и их семей, от общего количества поставщиков услуг ранней помощи в муниципальном образовании	<p>– доля образовательных организаций, предоставляющих первичный прием в течение 10 дней со времени заключения договора об оказании услуг ранней помощи, более чем в 95 % от общего количества образовательных организациях, оказывающих услуги ранней помощи детям и их семьям, – 1 балл;</p> <p>– доля образовательных организаций, предоставляющих первичный прием в течение 10 дней со времени заключения договора об оказании услуг ранней помощи, более чем в 50 %, но менее чем в 99 % от общего количества образовательных организациях, оказывающих услуги ранней помощи детям и их семьям, – 0,5 балла;</p> <p>– доля образовательных организаций, предоставляющих первичный прием в течение 10 дней со времени заключения договора об оказании услуг ранней помощи, более чем в 25 %, но менее чем в 50 % от общего количества образовательных организациях, оказывающих услуги ранней помощи детям и их семьям, – 0,25 балла;</p> <p>– доля образовательных организаций, предоставляющих первичный прием в течение 10 дней со времени заключения договора об оказании услуг ранней помощи, менее чем в 25 % от общего количества образовательных организациях, оказывающих услуги ранней помощи детям и их семьям, – 0 баллов.</p>
Показатель 7. Наличие установленного порядка выявления и учета детей в возрасте от 0 до 3 лет потенциально нуждающихся в ранней помощи, направления их	– наличие и открытость (размещение на официальном интернет-ресурсе уполномоченного органа исполнительной власти муниципального образования и официальном Интернет-ресурсе образовательной организации, оказывающей услуги ранней помощи детям и их семьям в муниципальном образовании) утвержденного уполномоченным органом исполнительной власти субъекта

<b>Адаптированный показатель</b>	<b>Адаптированные критерии оценки</b>
к поставщику услуг ранней помощи, информирования родителей об услуге ранней помощи в муниципальном образовании	<p>Российской Федерации действующего документа о порядке выявления и учета детей в возрасте от 0 до 3 лет потенциально нуждающихся в ранней помощи, направления их к поставщику услуг ранней помощи в срок 7 дней с момента выявления этой нуждаемости, информирования родителей о поставщиках услуг ранней помощи в муниципальном образовании – 1 балл;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– отсутствие или закрытость (не размещение на официальном интернет-ресурсе уполномоченного органа исполнительной власти муниципального образования и официальном интернет-ресурсе образовательной организации, оказывающей услуги ранней помощи детям и их семьям в муниципальном образовании) утвержденного уполномоченным органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации действующего документа о порядке выявления и учета детей в возрасте от 0 до 3 лет потенциально нуждающихся в ранней помощи, направления их к поставщику услуг ранней помощи в срок 7 дней с момента выявления этой нуждаемости, информирования родителей о поставщиках услуг ранней помощи в муниципальном образовании – 0 баллов.</li> </ul>
Показатель 8. Доля детей в муниципальном образовании, для которых ИПРП была составлена в установленный срок – 30 рабочих дней от общего количества детей, для которых в муниципальном образовании была составлена ИПРП за прошедший календарный год	<ul style="list-style-type: none"> <li>– на всех детей, включенных в состав получателей услуг ранней помощи составлены ИПРП; за прошедший календарный год более 95 % ИПРП составлены в течение 30 рабочих дней от даты заключения договора с родителями (законными представителями) об оказании услуг ранней помощи – 1 балл;</li> <li>– на всех детей, включенных в состав получателей услуг ранней помощи составлены ИПРП; за прошедший календарный год более 50, но менее 95 % ИПРП составлены в течение 30 рабочих дней от даты заключения договора с родителями (законными представителями) об оказании услуг ранней помощи – 0,5 баллов;</li> <li>– на всех детей включенных в состав получателей услуг ранней помощи составлены ИПРП; за прошедший календарный год более 25, но менее 50 % ИПРП составлены в течение 30 рабочих дней от даты заключения договора с родителями (законными представителями) об оказании услуг ранней помощи – 0,25 баллов;</li> <li>– не на всех детей включенных в состав получателей услуг ранней помощи составлены ИПРП; за прошедший календарный год менее 25 % действующих ИПРП составлены в течение 20 рабочих дней от даты заключения договора с родителями (законными представителями) об оказании услуг ранней помощи – 0 баллов.</li> </ul>

<b>Адаптированный показатель</b>	<b>Адаптированные критерии оценки</b>
Показатель 9. Доля детей в муниципальном образовании с впервые установленной инвалидностью в возрасте до 3 лет, родители (законные представители) которых получили направление к поставщику услуг ранней помощи, от общего количестве детей с впервые установленной инвалидностью в возрасте до 3 лет в муниципальном образовании за прошедший календарный год	<ul style="list-style-type: none"> <li>– более 95 % – 1 балл;</li> <li>– 50–95 % – 0,5 баллов;</li> <li>– 25–49 % – 0,25 баллов;</li> <li>– менее 25 % – 0 баллов.</li> </ul>
Показатель 10. Доля детей с установленной инвалидностью в возрасте до 3 лет, которые в прошедшем календарном году получали в муниципальном образовании услуги ранней помощи в рамках ИПРП, от общего количества детей с установленной инвалидностью в возрасте до 3 лет в муниципальном образовании	<ul style="list-style-type: none"> <li>– более 95 % – 1 балл;</li> <li>– 50–95 % – 0,5 баллов;</li> <li>– 25–49 % – 0,25 баллов;</li> <li>– менее 25 % – 0 баллов.</li> </ul>
Показатель 11. Доля детей до 3 лет, получающих услуги ранней помощи от общей численности детей, получивших услуги ранней помощи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– более 95 % – 1 балл;</li> <li>– 50–95 % – 0,5 баллов;</li> <li>– 25–49 % – 0,25 баллов;</li> <li>– менее 25 % – 0 баллов.</li> </ul>
Показатель 12. Доля детей, которые демонстрируют снижение выраженности ограничений активности по целевым категориям, в общем количестве детей, получающих услуги ранней помощи в рамках ИПРП	<ul style="list-style-type: none"> <li>– более 95 % – 1 балл;</li> <li>– 50–95 % – 0,5 баллов;</li> <li>– 25–49 % – 0,25 баллов;</li> <li>– менее 25 % – 0 баллов.</li> </ul>
Показатель 13. Доля семей,	<ul style="list-style-type: none"> <li>– более 95 % – 1 балл;</li> </ul>

Адаптированный показатель	Адаптированные критерии оценки
которые отметили позитивное влияние реализации ИПРП на какие-либо аспекты функционирования семьи в общем количестве семей, участвующих в реализации ИПРП	– 50–95 % – 0,5 баллов; – 25–49 % – 0,25 баллов; – менее 25 % – 0 баллов.
Показатель 14. Доля детей, поступивших в образовательные организации по завершении ИПРП из общей численности детей, завершивших программу ранней помощи в текущем году	– более 95 % – 1 балл; – 50–95 % – 0,5 баллов; – 25–49 % – 0,25 баллов; – менее 25 % – 0 баллов.

На основании выделенных показателей и критериев мы разработали уровневую оценку качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью:

- высокий уровень – 14–10,5 баллов;
- средний уровень – 10,5–5,25 баллов;
- низкий уровень – 5,25–0 баллов.

Мы предполагаем, что данные, полученные в ходе нашего исследования, будут способствовать созданию новой модели оказания ранней помощи детям младенческого и раннего возраста с нарушениями развития в отдельно взятом муниципалитете.

Проведение оценки качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи по материалам (они должны быть в полном объеме), размещенным на официальных веб-ресурсах для родителей (законных представителей) и контролирующих органов, становится актуальным и в связи со сложившейся на сегодняшний момент ситуацией по распространению новой коронавирусной инфекции (COVID-2019) в Пермском крае и по России в целом.

### **Список литературы**

1. Антонова З.П., Разенкова Ю.А. Оценка эффективности работы служб ранней помощи семье с проблемным ребенком в Самарской области // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 50–61.
2. Ахметзянова А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях лекотеки // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4.
3. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов [Электронный ресурс]: утв.

Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации 25 дек. 2018 г. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/handicapped/274>

4. Старобина Е.М. Об оценке качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи детям и их семьям // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – № 4 (32). – С. 55–61.

5. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425/>

*Сентемова Е.Ю.,*

*Ворошнина О.Р.*

### **ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОУ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА**

В модернизации системы образования России одной из самых актуальных проблем признается теоретическая разработка и практическое воплощение технологий инклюзии. В Европе данный процесс опирается на разработанную нормативную базу и опробованные практические технологии, наша страна только встала на путь принятия и изменений.

Профессия педагога, как и любая другая, несет в себе определенные полномочия. Для реализации себя в деятельности педагогу необходимо сформировать полномочия (компетенции) в виде компетентностей, т.е., необходима возможность к осуществлению определенных направлений профессиональной деятельности. Фундаментальным признаком профессионализма является выполнение профессиональной деятельности на более высоком уровне, что свидетельствует о более развитой компетентности [3]. С развитием общества, появлением новых технологий, изменением условий развития и обучения детей неизменно повышаются и требования к современному педагогу. Как непосредственные участники, реализующие дошкольное образование в инклюзивном пространстве, педагоги должны быть планомерно, целенаправленно и эффективно подготовлены к его осуществлению. Требования к педагогам, их профессиональной и инклюзивной подготовке, несомненно, должны быть высокими.

По мнению Т.М. Сорочан, чтобы выделить компетентности, следует определить компетенцию профессиональной педагогической деятельности, чтобы действовать компетентно, нужно иметь соответствующую сформированную компетентность [3].

В научных трудах описано огромное количество компетентностей, так как компетенция включает в себя много аспектов. С изменением новых приоритетов образования изменяются и компетенции, а это значит, что и характеристики также меняются. Таким образом, у современных педагогов появились новые полномочия, касающиеся реализации инклюзивного образования. Для научных исследований оправдана разветвленная система компетентностей. Но при реализации инклюзии

в практической деятельности, чтобы обеспечить целенаправленное развитие компетентностей следует систематизировать их в приемлемую структуру и охарактеризовать [3].

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности [1].

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности [1].

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения при решении профессиональных задач [2].

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности детей с ОВЗ и обеспечивая включение такого ребенка в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [4].

Согласно И.Н. Хафизуллиной, в структуру инклюзивной компетентности входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетентности, которые необходимо рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности.

Мотивационный компонент состоит из мотивационной компетентности, которая характеризуется личным интересом, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников.

Когнитивный компонент направлен на становление профессионального самосознания педагогом «образа Я в инклюзивной среде», осознание себя как педагога-профессионала. На формирование системы представлений о себе, имеющей такие компоненты, как: а) в инклюзивной деятельности – умение анализировать и прогнозировать результаты деятельности детей с ОВЗ и собственной профессиональной деятельности, владеть способами анализа профессиональных ситуаций; б) в инклюзивном общении – уметь построить конструктивный диалог с детьми, родителями и другими субъектами инклюзивного процесса; в) в личностном развитии – наиболее полная самореализация при решении задач инклюзивного образования осуществляется при овладении технологиями личностно-профессионального роста [4].

Рефлексивный компонент выделяется в самоанализе педагогом своей деятельности. Педагог умеет фиксировать результаты такого анализа, может сделать выводы, а также спроектировать дальнейшее содержание собственной профессиональной деятельности

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций. Ключевые содержательные и ключевые

функциональные компетенции относятся к специальным профессиональным компетентностям педагога [4].

Сформированные инклюзивные компетентности педагога позволяют работать с различными категориями детей, с родителями, осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, позволяют увидеть и учесть разные образовательные потребности воспитанников, обеспечить включение ребенка с ОВЗ в среду образовательной организации, а также создают условия для его развития и саморазвития.

#### ***Список литературы***

1. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127–132.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/>

3. Сорочан Т. Профессионализм педагога в контексте последипломного образования // Методист. – 2012. – № 5.

4. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2007. – С. 83–88.

*Стерляжникова А.С.,*

*Прозументик О.В.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма (П.К. Анохин, 1975, В.К. Вилюнас, 1976, С.Л. Рубинштейн, 1946; и др.). Эмоциональный фон человека имеет такое же важное значение, как и другие сферы человека и личности, например, ум и воля (Л.С. Выготский).

В исследованиях Н.В. Карпушкиной, Т.А. Орловой, Т.М. Русневой, О.В. Шишкиной, Ж.И. Шиф были выявлены следующие нарушения в развитии эмоциональной сферы детей с ЗПР: отставание в развитии эмоций, которое проявляется эмоциональной неустойчивостью, лабильностью. У детей наблюдается частая смена настроения, состояние беспокойства и тревожности, не наблюдается выраженных привязанностей и эмоциональных предпочтений кого-либо из сверстников, межличностные отношения неустойчивы. В работе М.И. Чистяковой показано, что у детей с задержкой в психическом развитии довольно часто

наблюдается бедность мимики, слабость и недифференцированность эмоций, недостаточная ориентация в коммуникации на эмоции и настроение сверстника [4].

В проведенном нами исследовании были обнаружены следующие трудности в развитии эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР: несформированность умения устанавливать причинно-следственные связи между эмоциональным состоянием и ситуацией, трудности в понимании графических образов эмоций, своего эмоционального состояния и состояния окружающих, бедность эмоционального словаря. Полученные экспериментальные данные убеждают нас в необходимости уделять внимание развитию и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР.

Исследования Л.В. Занкова, Н.П. Сакулиной, А.А. Венгер подтверждают положительное влияние арт-терапии на эмоциональную сферу ребенка. Посредством арт-терапии происходит высвобождение негативных чувств, переживаний. Это обогащает эмоциональную сферу ребенка, расширяет и углубляет его коммуникативные возможности. Использование арт-терапии как коррекционно-развивающего средства работы с детьми с проблемами в развитии способствует нормализации эмоционального состояния ребенка, помогает лучше понять свои проблемы и межличностные взаимоотношения, открывает новые возможности для психического развития и адаптации в социуме [1].

Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве как творческой деятельности. Принято выделять следующие виды арт-терапии: рисуночную терапию, основанную на изобразительном искусстве; библиотерапию, музыкотерапию, куклотерапию и др. [2].

В настоящее время в психолого-педагогической практике для развития и коррекции эмоциональной сферы применяется один из видов или методов арт-терапии – изотерапия, которая включает в себя как рисуночную терапию, так и лепку из пластилина и другие виды изобразительного творчества.

А.А. Осипова отмечает, что показаниями для проведения арт-терапии как рисуночной терапии являются: трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация клиента, переживания эмоционального отвержения и др. Применение методов арт-терапии, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности [2].

В отличие от других арт-терапевтических методик, изотерапия наиболее полно учитывает потребности детей с ЗПР в развитии и коррекции эмоциональной сферы, так как способствует распознаванию и пониманию эмоций и чувств, накоплению опыта положительных эмоций, различению оттенков настроения, развитию умения описывать эмоциональное состояние речью [3].

Анализ исследований показал, что готовых к применению в практике научно-обоснованных коррекционно-развивающих программ и методик по изотерапии,



применяемых для развития и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР не представлено, что актуализирует проблему нашего исследования.

В связи с этим целью исследования является теоретическое обоснование и разработка проекта педагогической работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования – развитие и коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – использование изотерапии в развитии и коррекции эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного с ЗПР.

Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих задач исследования: 1. Раскрыть теоретико-прикладные аспекты использования изотерапии в развитии и коррекции эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; 2. Определить параметральные характеристики, осуществить отбор и адаптацию диагностического инструментария, изучить уровень эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; 3. Провести диагностику эмоциональной сферы детей с ЗПР старшего дошкольного возраста; 4. Разработать проект педагогической работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста посредством изотерапии.

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику эмоционального развития детей 6–7 лет дошкольного возраста с ЗПР, опираясь на следующие параметры: 1) восприятие и понимание ребенком эмоциональных состояний других людей; 2) распознавание и понимание ребенком собственного эмоционального состояния; 3) понимание связи между эмоциями, настроением человека и конкретной жизненной ситуацией; 4) владение эмоциональной лексикой.

В соответствии с данными параметрами нами были отобраны диагностические методики: диагностический комплекс В.М. Минаевой «Методика изучения эмоциональной сферы ребенка», А.Д. Кошелевой «Методика изучения эмоционального развития дошкольника», Г.А. Урунтаевой «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» и разработана уровневая характеристика развития эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР.

Проанализировав результаты изучения уровня эмоционального развития участников констатирующей части исследования, мы выявили, что трое из пяти обследуемых детей имеют низкий уровень данной сферы. Полученные результаты можно объяснить тем, что дети ориентируются в понимание простых эмоций (радость, грусть), демонстрируют понимание графического образа данных эмоций; понимание связи между эмоциями, настроением человека и конкретной жизненной ситуацией затруднено, эмоциональный словарь беден; имеются затруднения в понимании своих эмоций и назывании эмоций (страха, удивления, стыда); трудности вызывает интонационная выразительность.

На основе выявленных трудностей в эмоциональном развитии дошкольников с ЗПР и учитывая коррекционные возможности изотерапии, нами был разработан проект «Красочные эмоции».

Цель проекта – содействовать развитию и коррекции эмоциональной сферы детей 6–7 лет с ЗПР посредством изотерапии. В соответствии с целью

определялись задачи проекта: 1. Расширять и углублять представления об эмоциональных состояниях людей (радость, грусть, страх, гнев, удивление). 2. Формировать умения детей распознавать эмоции, точно называть эмоции, описывать различные эмоциональные состояния, понимать графические изображения эмоций, выражать эмоциональные состояния с помощью мимики, пантомимики, интонации. 3. Формировать умение выражать собственное эмоциональное состояние через рисунок. 4. Способствовать снятию эмоционального напряжения у детей, гармонизации эмоционального состояния и приобретению положительного эмоционального опыта в коммуникации со сверстниками. 5. Развивать воображение и творческие способности, мелкую моторику рук.

Форма проведения мероприятий с детьми: подгрупповые занятия, а также занятия с объединением детей в диады и триады.

Данный проект предусматривает отобранные (в соответствии с задачами, определенными на основе выделенных в констатирующей части исследования трудностей детей) занятия по изотерапии, способствующие развитию и коррекции эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР.

Средства, используемые в проекте: дидактический материал (иллюстрации с графическими изображениями эмоций, пиктограммы, заготовки для занятий по рисованию); литературный материал (стихи, рассказы); материал для рисования и лепки (бумага, мелованный картон, карандаши, краски, трубочки, кисти, пластилин, стеки, доски для пластилина, восковые свечи, крупа и другие мелкие предметы (для украшения, баночки с водой)).

В рамках данного проекта, был разработан комплекс занятий по изотерапии, основанный на изобразительной деятельности, направленной на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей с ЗПР.

Проект включает в себя 10 занятий по изотерапии. Каждое занятие состоит из 3 частей (вводной, основной и заключительной), связанных между собой единой темой (например, «Радость», «Гнев», «Спрятанные эмоции»).

В процессе занятий нами предлагается использовать чтение литературных произведений, помогающих раскрыть детям тему занятия; рассматривание иллюстраций с различными эмоциональными состояниями, способствующие распознаванию и пониманию детьми графического образа эмоций; игры и упражнения, направленные на развитие умения выражать эмоциональное состояние с помощью мимики и пантомимики.

Вводная часть: дети и педагог приветствуют друг друга. Предварительная работа, которая включает в себя: чтение литературных произведений, направленных на расширение и углубление представления об эмоциональных состояниях людей (радость, грусть, страх, гнев, удивление). Например, чтение отрывков из произведения К.И. Чуковского «Мойдодыр», где автор описывает гнев Умывальника и Крокодила. Далее идет обсуждение литературных произведений по вопросам, способствующим пониманию детьми эмоционального состояния; рассматривание иллюстраций, направленное на формирование умений детей распознавать эмоции, понимать графические изображения эмоций. Например, рассматривание

иллюстраций художника А.М. Алянского, на которых изображены сердитые Умывальник и Крокодил.

Основная часть: изобразительная деятельность, направленная на комплексное решение задач проекта. Например, рисование иллюстраций к «Книге страхов», лепка из пластилина подарков для Грустинки; дидактические игры, расширяющие представления детей об эмоциональных состояниях, активизирующие словарный запас («Фантазии», «Назови похожее»); подвижные игры («Гуси-Лебеди», «Облака»), способствующие приобретению положительного опыта в коммуникации со сверстниками и учета их эмоционального состояния в совместной деятельности; упражнения и игры-этюды («Зеркало», «Пропала собака»), способствующие развитию умения распознавать и передавать эмоциональное состояние с помощью мимики и пантомимики, выражать собственное эмоциональное состояние через рисунок («Я радуюсь, когда...»).

Заключительная часть: подведение итогов занятия с помощью беседы по вопросам, закрепляющим умение детей точно называть эмоции; рассмотрение результатов изобразительной деятельности, способствующее закреплению умения описывать различные эмоциональные состояния.

В процессе занятий следующим образом учитываются особенности детей с ЗПР: когнитивные (материал занятий предлагается в интересной и понятной детям форме; содержит наглядность (инструкции с пошаговым рисованием и лепкой, иллюстрации по теме занятия); коммуникативные (создание доброжелательной атмосферы, мотивирующей детей к общению; использование карточек с графическим изображением эмоций, помогающих выражать эмоциональное состояние речью); личностные и индивидуальные (в процессе изобразительной деятельности дети могут самостоятельно выбрать понравившийся им цвет; при возникновении затруднений детям оказывается помощь, сопровождаемая наглядным показом); психофизические (для предотвращения переутомления в процессе изобразительной деятельности продолжительность одного занятия не более 45 минут).

Ожидаемыми результатами реализации проекта является:

Дети имеют представления об эмоциональных состояниях людей (радость, грусть, страх, гнев, удивление); ситуациях, в которых люди испытывают различные эмоции.

У детей сформированы следующие умения: распознавать и точно называть эмоции; описывать различные эмоциональные состояния; понимать графические изображения эмоций; выражать эмоциональные состояния с помощью мимики, пантомимики, интонации; выражать собственное эмоциональное состояние через рисунок.

Дети приобрели положительный эмоциональный опыт в коммуникации со сверстниками. Стабилизируется эмоциональное состояние и снижается (снимается) эмоциональное напряжение. Получили развитие воображение, творческие способности, мелкая моторика.

Перспективы развития проекта связаны с повышением компетентности педагогов ДОО в вопросах развития и коррекции эмоциональной сферы детей

старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством изотерапии и разработкой рекомендаций в этой области, ориентированных на совместную деятельность воспитателя и педагога-психолога.

### ***Список литературы***

1. Евтушенко Г.Н. Роль артпедагогике и арт-терапии в гармоничном развитии ребенка с проблемами // Интерактивная наука. – 2016. – № 2. – С. 85–87.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
3. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М., 1995. – 160 с.

*Сулова А.Э.,*

*Гаврилова Е.В.*

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Формирование связной речи – одна из главных задач в работе с детьми [3]. Особую актуальность эта задача приобретает в работе с детьми с ОВЗ, в том числе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР). Вопросами изучения особенностей развития детей с ЗПР, их воспитания и обучения занимались такие ученые, как Е.С. Слепович, Н.Ю. Борякова, Ф.А. Сохин, М.С. Певзнер и др. Все исследователи отмечают, что одна из задач коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР – развитие и коррекция связной речи. Анализ исследований в этой области и опыт работы педагогов показывают, что вопросы поиска эффективных приемов, средств развития и коррекции связной речи детей с ЗПР остаются актуальными. Наше исследование посвящено проблеме коррекции и развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством театрализованной игры.

Изучив литературу по проблеме исследования, мы спланировали и провели работу по изучению специфики связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. С целью исследования связной речи дошкольников мы использовали методику В.П. Глухова. В данной методике основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания [2].

Анализ результатов исследования позволил констатировать, что детям свойственно использование моторных слов без понимания и смысла, несформированность грамматического строя речи, недостаточность

словообразовательных процессов, искажение логики и последовательности высказывания, перескакивание с одного события на другое, пропуски моментов действия, отсутствие связи между частями рассказа и др. У обследуемых наблюдается соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций; быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи; бедность и шаблонность лексического и грамматического строя. Многие дети пассивны в общении, у некоторых преобладают реактивные высказывания. Детям в целом доступна простота диалогической речи, в то же время они испытывают затруднения при использовании в речи вопросительных предложений. Для речи характерны неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Особую сложность для них представляет монологическая речь. В процессе пересказа при передаче содержания произведения дети часто не сохраняют основной сюжетной линии, соскальзывают на второстепенные детали; страдает взаимосвязь отдельных частей. Дети испытывают серьезные трудности в составлении рассказа по серии сюжетных картин. У детей наблюдаются ошибки при составлении рассказов-описаний, еще большую трудность представляет составление рассказов-рассуждений.

Работа по развитию связной речи предполагает реализацию следующих направлений: развитие и коррекция монологической речи, развитие и коррекция диалогической речи. С детьми должна проводиться работа по обогащению словарного запаса, развитию грамматического строя речи, обучению пересказыванию, составлению рассказов, отгадыванию и составлению загадок.

Педагоги в своей работе используют различные средства. Одним из эффективных средств развития и коррекции связной речи детей с ЗПР является театрализованная игра. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Игра имеет большое значение в деле обучения и воспитания детей [1]. Театрализованная игра – одно из эффективных средств, которое могут активно использовать педагоги, работающие с детьми с ЗПР, решая разного рода воспитательные, образовательные задачи. Описанием театрализованных игр и особенностей их использования в работе с детьми занимались такие ученые как А.Е. Антипина, Л.В. Артемова, Н.А. Ветлугина, В.И. Логинова, М.Д. Маханева, Н.А. Реуцкая и т.д. В их исследованиях отмечается, что театрализованная игра может быть также эффективным средством развития и коррекции речи. В то же время, как показал анализ источников, практически отсутствуют рекомендации по использованию театрализованных игр в работе по развитию и коррекции связной речи детей с ЗПР. Анализ опыта работы педагогов-практиков, а также результатов бесед с ними, позволяет сделать вывод, что педагоги не всегда имеют четкое представление о том, как правильно выстроить работу, используют отдельные виды театрализованных игр, в то время как потенциал других видов театрализованных игр остается невостребованным. Педагоги нуждаются в четких методических рекомендациях, где бы была описана специфика работы по развитию и коррекции связной речи детей с ЗПР посредством театрализованных игр, описаны условия эффективной работы.

Работа по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством театрализованной игры должна иметь интегрированный характер. В работе с детьми реализуются общедидактические принципы: научность, доступность, систематичность и системность, наглядность, активность и самостоятельность в усвоении знаний, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей. Помимо общедидактических принципов в работе реализуются специфические принципы, которые обусловлены особенностями развития дошкольников с ЗПР, а также характером содержания работы с ними: генетический принцип, принцип коррекционной направленности воспитания и обучения, принцип развивающего обучения, деятельностный принцип, принцип учета степени выраженности и структуры нарушения (группа детей с ЗПР очень разнородна, в том числе по уровню развития речи и т.п.), принцип формирования речевого общения.

Использование театрализованных игр для развития связной речи у детей ЗПР следует осуществлять в системе с постепенным усложнением и соблюдением следующих требований: содержательность и разнообразие тематики; постоянное и ежедневное включение театрализованных игр во все формы педагогического процесса; обсуждение и уточнение прочитанного произведения до начала игры; максимальная активность детей при участии в играх; сотрудничество детей друг с другом и с взрослыми при организации театрализованной игры; постепенное усложнение содержания тем и сюжетов игр в соответствии с возрастом и умениями детей.

Педагогами могут быть использованы литературные произведения, произведения устного народного творчества, ситуации, придуманные педагогом (с учетом решения различных воспитательных задач). В работу могут быть включены сказки, песни, стихотворения, рассказы, басни, малые фольклорные формы, этюды и т.д. Педагогу следует использовать разные виды театра (пальчиковый, теневой, би-ба-бо, театр игрушек и др.). Вместе с детьми педагог подбирает и изготавливает персонажи, декорации. В этом процессе обязательно должны принимать участие дети. В это время дети повторяют сюжет произведения, словарь обогащается новыми словами, уточняются значения слов; в это время дети учатся вести диалог, например, по выбору материала, обращаются друг к другу с просьбами, дают оценку своим успехам и успехам товарищей и т.д.

Перед игрой необходимо провести беседу по содержанию произведения, ситуации и т.д.; обратить внимание ребенка на героев, обязательно обговорить с ребенком возможные варианты произносимых фраз, способов построения высказываний, разобрать трудные слова и т.д. Педагог учит детей давать характеристику героям, их поступкам. Дети составляют рассказ (это может быть рассказ о персонаже (описание персонажа, особенности речи героя и т.д.), словосочетания, отдельные предложения. После игры также проводится работа: дети повторяют понравившиеся диалоги, педагог может организовать конкурс на лучшее исполнение диалога, роли (уже за пределами игры). Если проводилась видеосъемка, дети с удовольствием просматривают ее, анализируют, оценивают

свою игру, игру товарищей; планируют вместе с педагогом новые постановки, виды деятельности и т.д.

Педагогу важно использовать разные виды театрализованных игр. В работу включаются и театрализованные этюды, в которых дети изображают отдельные эпизоды. Педагог может использовать и отдельные упражнения, которые могут быть включены в подготовительную работу к проведению игры. Это могут быть, например, упражнения на развитие артикуляционного аппарата, упражнения на передачу эмоциональных состояний при помощи мимики, жестов, упражнения на различение эмоциональных состояний героев, речевые упражнения и т.д. Работу следует осуществлять поэтапно. На каждом этапе решаются свои задачи. Педагог определяет игры для каждого этапа, организует среду, продумывает варианты реализации условий эффективной работы.

Таким образом, театрализованные игры имеют богатый потенциал, который педагог может успешно использовать в работе по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В нашем исследовании мы описали специфику связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, специфику использования театрализованных игр с целью развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

#### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1966. – С. 62–68.
2. Глухов В.П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием. – М.: Аркти, 2002. – 144 с.
3. Ушакова О.С. Связная речь. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

*Швецова Н.Н.,*

*Наумов А.А.*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОО**

Последние десятилетия отмечены резким увеличением числа детей, нуждающихся в помощи специалистов и коррекционной работе. Соответственно, активизировался поиск новых направлений, технологий и методов коррекционной работы в системе специальной педагогики и специальной психологии.

Сопровождение детей с ЗПР является проблемой, актуальность которой обусловлена сегодня традиционными запросами психолого-педагогической, клинической и социальной практики и определенной трансформацией представлений о психогенетической сущности этого статуса, диагностических критериях, принципах организации, характере и степени специализированной помощи.

Психолого-педагогическое сопровождение – это процесс взаимодействия специалиста и психически здорового человека, направленный на создание условий

для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержки в трудных жизненных ситуациях [4].

Понятие психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР имеет множество трактовок, но все они базируются на общих методологических основах, таких как:

- личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская);
- антропологическая парадигма в психологии и педагогике (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков);
- концепция психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина);
- парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);
- теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова);
- проектный подход в организации психологической, медицинской и социальной поддержки (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило).

Технологии сопровождения детей с ОВЗ, в том числе с ЗПР, основаны на скоординированном междисциплинарном взаимодействии субъектов образовательного процесса. Такое взаимодействие обеспечивает благоприятные условия для личностного и профессионального развития особенных детей. К основным технологиям психолого-педагогического сопровождения относятся [2]:

1. Построение последовательности и глубины подачи материала, соответствующего возможностям ребенка, в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ограниченными возможностями в каждой отдельной компетенции или области.

2. Технология проведения междисциплинарных консультаций специалистов, которая, в свою очередь, помогает расставить приоритеты и определить стратегию медицинской и психолого-педагогической поддержки в конкретный момент и на длительные периоды, а также оценить эффективность конкретной стратегии сопровождения.

3. Технология оценки характеристик и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов его проблем, для создания адекватной абилитации и поддержки ребенка и его семьи.

4. Технология оценки внутригрупповых отношений для решения задач поддержки всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального восприятия и групповой сплоченности.

5. Технологии развития работы с детьми с особыми образовательными потребностями, при необходимости с субъектами инклюзивного образовательного пространства.

6. Технологии поддержки участников образовательного процесса (учителя, родители), психологической работы с родительскими и педагогическими ожиданиями.

Дошкольное образовательное учреждение имеет все возможности для более успешного и полного включения детей с ЗПР в среду обычных сверстников, т.е. инклюзии, в том числе на основе сопровождения.



Целью сопровождения ребенка с ЗПР в ДОО является обеспечение нормального развития ребенка, помощь (содействие) ребенку в решении актуальных проблем развития, воспитания, социализации.

Основными моделями сопровождения ребенка с ЗПР в ДОО являются инклюзивное образование и интеграция ребенка с ограниченными возможностями в среду здоровых сверстников. Основной формой сопровождения детей с ЗПР являются индивидуальные и групповые коррекционные и развивающие мероприятия, которые могут иметь коррекционную, развивающую и предметную направленность.

Существуют определенные условия, соблюдение которых необходимо для организации сопровождения ребенка с ЗПР в дошкольной образовательной организации [1]:

- раннее выявление нарушений и организация коррекционной работы с первых месяцев жизни;
- готовность родителей помогать ребенку на протяжении всех лет интегрированного обучения;
- сопровождение ребенка дефектологом, психологом, которые способны консультировать педагогов и родителей;
- возможность получить инклюзивное образование по месту жительства ребенка;
- соответствующая подготовка (квалификация) педагогов ДОО, которые, конечно, должны обладать некоторыми минимальными знаниями в области коррекционной педагогики и специальной психологии;
- наличие специальных образовательных программ и учебных пособий;
- ориентация на конкретного ребенка;
- материально-техническое обеспечение образовательно-воспитательного процесса;
- система взаимодействия специалистов, родителей, педагогов, служб ПМПК, т.е. наличие оптимальной системы комплексной поддержки детей с ЗПР [3].

Детский сад также должен быть снабжен программно-методическими материалами для организации сопровождения дошкольников с ЗПР.

Предметно-развивающая среда группы должна обладать всеми необходимыми качествами, быть трансформируемой, многофункциональной, эстетической и развивающей.

Для работы в условиях сопровождения необходимо наличие специальных раздаточных материалов, пиктограмм, мнемотаблиц, наборов наглядных пособий для обучения детей с ограниченными возможностями («Разрезные картинки», «Найдите лишнее», «Один или много», «Дорисуй картинку» и т.д.).

Осуществление сопровождения детей с ограниченными возможностями должно осуществляться сотрудниками, отвечающими квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике, на должности руководителей, специалистов и работников (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

Воспитатели, логопед, психолог, дефектолог и другие специалисты в рамках сопровождения должны тесно сотрудничать друг с другом и стремиться к единому подходу в воспитании каждого ребенка и единому стилю работы в целом.

Взаимодействие педагогов с семьями воспитанников должно осуществляться в соответствии с задачами, поставленными перед детским садом, и на основе принципов, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Наличие необходимых условий для организации сопровождения детей с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации является одним из факторов успешной адаптации и социализации особого ребенка в обществе.

### **Список литературы**

1. Бабкина Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 3–9.

2. Борисова И.В. Реализация процесса сопровождения детей с задержкой психического развития в процессе инклюзии в условиях дошкольного образовательного учреждения // Молодой ученый. – 2015. – № 21. – С. 769–772.

3. Мустаева Л.Г. Коррекционно-педагогические и социально- психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития. – М., 2005. – 98 с.

4. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

*Шувалова И.Л.,*

*Проглядова Г.А.*

## **К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Нарушение интеллекта у дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости значительно затрудняет процесс формирования коммуникативных умений. Ряд авторов указывают на снижение потребности и узкий круг общения детей данной категории, избыточную избирательность в контактах.

Так, например, М.Е. Баблумова отмечает, что при умеренной умственной отсталости в первую очередь страдают умения, связанные с интерактивной стороной общения, у детей не формируются мотивы общения, произвольность, умение выработать совместный план деятельности. По мнению автора, существует прямая зависимость между уровнем умственной отсталости и наличием основ для возникновения коммуникации. Автор отмечает, что дошкольники с нарушением интеллекта предпочитают обращаться за помощью к хорошо знакомым людям или не обращаться вообще. В беседе дети не умеют ориентироваться на потребности собеседника, у них не возникает потребности правильно и четко формулировать свои высказывания. Фразовые высказывания характеризуются малой

развернутостью, фрагментарностью, между отдельными фрагментами высказывания отсутствует логическая связь [2].

М.Е. Баблумова акцентирует внимание на слабом развитии потребностей социального характера, вследствие которого дети с большим трудом усваивают средства речевого общения, даже при достаточном словарном запасе и понимании обращенной речи [2].

Л.М. Шипицына отмечала, что дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости не умеют самостоятельно устанавливать и поддерживать контакты с различными людьми. Речевой контакт характеризуется кратковременностью и неполноценностью. Для них характерен низкий уровень мотивации, отсутствие активности и инициативы в общении. Для них характерны неадекватные коммуникативные реакции, отсутствует способность к осознанию и анализу характера своих отношений с окружающими. Для этих детей большую сложность представляет понимание интересов участников взаимоотношений и соотнесение личностных интересов с интересами других людей [5].

В целом, анализируя литературу по проблеме развития коммуникативных навыков дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости мы отметили недостаточное количество работ, посвященных изучению особенностей сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Однако с точки зрения практической деятельности данное направление работы с детьми с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости является актуальным и способствует их дальнейшей социализации.

В настоящее время в России и за рубежом накоплен большой опыт по применению средств альтернативной (дополнительной, поддерживающей) коммуникации. Авторы публикаций по данной теме заявляют о большом выборе в использовании различных средств альтернативной коммуникации (жесты, взгляды, мимика, графические символы, технические устройства и др.). Мы сочли необходимым рассмотреть возможности использования средств альтернативной коммуникации для развития коммуникативных умений дошкольников с нарушением интеллекта. По определению С. фон Течнер, все неголосовые системы коммуникации называются альтернативными, но альтернативная форма коммуникации используется как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней [4]. Однако мы отметили, что методическое сопровождение коррекционной работы с детьми, дошкольного возраста, имеющими умеренную и тяжелую степени умственной отсталости, по формированию их коммуникативных навыков, до сих пор разработано недостаточно полно.

Для своей практической деятельности мы рассмотрели методические находки авторов, учителя-логопеда И.Н. Ананьевой, учителя-дефектолога Е.В. Вознюк. Е.В. Вознюк, делится опытом работы по формированию речи и навыков коммуникации, и предлагает авторскую программу «Говорун», объединившую элементы системы PECS и методику Глена Домана. Авторская методика «Говорун» направлена на развитие речи и формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением интеллекта и тяжелыми речевыми нарушениями. Методика создана

на основе последних зарубежных исследований в области обучения и развития детей с РАС, нарушениями интеллекта и речевыми патологиями. Она является уникальной авторской разработкой в области обучения данной категории детей.

Основные принципы работы по данной системе: опора на визуализацию, последовательность, системность и четкая структурированность каждого занятия. Всего в методике 7 уровней сложности по 4 этапа на каждом. Первый этап включает в себя ознакомление с символами, второй этап – составление фразы взрослым, третий этап – выкладывание заданной фразы ребенком и 4 этап – самостоятельное составление ребенком фразы и считывание получившегося словосочетания [3].

Предложенная учителем-логопедом И.Н. Ананьевой программа обобщает многолетний опыт работы с неговорящими детьми и представляет собой комплексную систему, состоящую из концепции, диагностики, коррекционно-развивающей программы «Посмотрите, я говорю!», дидактических материалов по формированию навыков применения средств поддерживающей коммуникации в процессе общения неговорящих детей дошкольного возраста «Говорящие картинки» и рекомендаций для родителей. Предлагаемая технология может использоваться для работы с детьми, имеющими различные нарушения развития, в том числе нарушения интеллекта [1].

Опытным путем мы изучили возможности использования средств альтернативной коммуникации в работе с детьми с нарушением интеллекта, и считаем, что данная методика может быть успешно использована в работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степени умственной отсталости. На наш взгляд, для формирования коммуникативных навыков дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости необходимо совместить методические приемы двух этих систем.

Для своей работы взяли два основных момента: последовательность работы с фразой, предложенной Е.В. Вознюк, и пиктограммы, предложенные И.В. Ананьевой, поскольку они доступны детям [1, 3].

Учитывая особенности мышления дошкольников с нарушением интеллекта, мы несколько изменили последовательность работы с пиктограммами. На наш взгляд, первым этапом работы целесообразнее использовать работу с предметными картинками, когда мы предлагаем детям изображение предметов, и делаем обобщение: это ... (дом). Аналогично знакомим детей с действиями. Таким образом, работа с пиктограммами строится следующим образом:

1. Знакомство с натуральным изображением предмета (натуральным изображением действия). Обобщение.
2. Ознакомление ребенка с пиктограммой и уточнение его понимания.
3. Формирование алгоритма установления связи между изображением предмета и их функциями.
4. Закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммами.

В процессе анализа и обобщения полученных результатов перед нами встали новые вопросы, которые могут быть предметом дальнейшего исследования, с включением более сложных коммуникативных ситуаций, возможно, других методических подходов.

### **Список литературы**

1. Ананьева И.Н. Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда: учеб.-метод. пособие для работы с неговорящими дошкольниками. – Самара: Изд-во О. Кузнецовой, 2015. – 44 с.
2. Баблумова М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью // Педагогика и психология. Вестник Череповец. гос. ун-та. – 2013. – № 4 (51). – С. 162–165.
3. Вознюк Е.В. Авторская методика формирования речи и навыков коммуникации у детей с РАС «Говорун» [Электронный ресурс]. – URL: [http://autism-frc.ru/ckeditor\\_assets/](http://autism-frc.ru/ckeditor_assets/)
4. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
5. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушениями интеллекта. – СПб.: Речь, 2000. – 370 с.

### **III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

*Андреанова В.В.,*

*Хабарова Л.П.*

#### **ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПАПКИ ЛЭПБУК**

Приобщение ребенка к миру взрослых – одна из сложных и значимых проблем современной жизни. Существуют разные подходы к решению данной проблемы: через ознакомление с трудом взрослых (В.И. Глотова, С.М. Котлярова, Г.П. Лескова и др.); через овладение детьми трудовыми навыками и операциями (В.И. Логинова, М.В. Крулехт, Н.М. Крылова, О.В. Дыбина). В силу возрастных психологических особенностей (образности мышления, подражательности, внушаемости, эмоциональности и т.д.) ребенок дошкольного возраста «проникает» в мир взрослых дел, узнает секреты трудовых процессов и удивляется получаемым результатам [2].

Согласно О.Е. Грибовой, у детей с общим недоразвитием речи (далее по тексту ОНР) наблюдается недостаточность коммуникативной способности в силу нарушений всех компонентов речи, что, в свою очередь, усложняет процесс учебной коммуникации, как одного из решающих условий обучения в целом [1]. Следовательно, процесс формирования представлений о профессиях, их разновидностях у детей данной нозологии идет медленнее и не позволяет им в полном объеме усваивать и воспроизводить все знания.

В связи с этим для педагогов важен вопрос о поиске подходов, форм и методов педагогической деятельности, которые были бы актуальны для дошкольников с ОНР, соответствовали бы их возрастным интересам и эффективно решали не только образовательные, но и коррекционные задачи. Мы считаем, что данному требованию соответствует технология лэпбук.

Лэпбук (*lapbook*) – в дословном переводе с английского значит «наколенная книга» (*lap* – колени, *book* – книга), интерактивная тематическая папка – это самодельная бумажная книжечка с кармашками, дверками, окошками, подвижными деталями, которые ребенок может доставать, переключивать, складывать по своему усмотрению (Т. Пироженко) [3].

Цель исследования: выявить эффективность использования интерактивной папки лэпбук в контексте формирования представлений о профессиях у детей 6–7 лет с ОНР.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 61» г. Сыктывкара в подготовительной группе с ОНР численностью 15 детей.

Используя методику Л.В. Куцаковой «Профессиональная деятельность взрослых», на констатирующем этапе были определены уровни сформированности представлений о профессиях у детей 6–7 лет с ОНР.

У 33 % детей был установлен минимальный уровень сформированности представлений о профессиях. Дети продемонстрировали неточные и неполные представления о трудовом процессе, т.е. называли некоторые профессии, но затруднялись в раскрытии структуры конкретного трудового процесса, его значимости.

У 67 % детей выявлен оптимальный уровень. Дети продемонстрировали недостаточные представления о разных видах профессий производственного и обслуживающего труда, представления о структуре конкретного трудового процесса неточные, ошибались в установлении их взаимосвязи.

Детей с максимальным уровнем, предполагающим сформированность представлений о разных видах профессий производственного и обслуживающего труда, представлений о структуре конкретного трудового процесса (материал, набор трудовых действий, результат, польза для общества), выявлено не было.

На основе полученных результатов была запланирована работа для формирующего этапа.

Согласно календарно-тематического плана работы воспитателей группы и учителя-логопеда были выбраны профессии, определено содержание дидактических материалов, разработаны, изготовлены и последовательно внесены в предметно-развивающую среду группы 4 лэпбука: «Профессия садовник» (рис. 1), «Профессия учитель» (рис. 2), «Профессия почтальон» (рис. 3) и «Профессия пожарный» (рис. 4).



Рис. 1. Лэпбук «Профессия садовник»



Рис. 2. Лэпбук «Профессия учитель»



Рис. 3. Лэпбук «Профессия почтальон»



Рис. 4. Лэпбук «Профессия пожарный»

Работа с лэпбуками проходила в 2 этапа: предварительный этап и основной этап, которые проводились последовательно в рамках изучения одной профессии.

В предварительном этапе по каждой профессии проводилась беседа с использованием презентации. В вечернее время дети смотрели фрагменты познавательных мультфильмов с последующим обсуждением. Участвовали в трудовой деятельности «Посадка семян», «Посадка лука», изготавливали конверты из бумаги для сюжетно-ролевой игры «Почта», играли в сюжетно-ролевую игру «Школа», разыгрывали ситуацию «Что делать при пожаре», на занятии лепили пожарного, участвовали в развлечении «Юные пожарные».

На основном этапе проводилась работа с лэпбуками, содержащими различные дидактические элементы.

1. Лэпбук «Профессия садовник»: игры «Подбери инструменты садовнику», «Алгоритм посадки цветов», «Отгадай-ка» (загадки), «Цветочные игры» (картотека различных видов игр по тематике), «Собери красивый букет и расскажи о нем», мини-книжка со стихотворениями и пословицами, «Это интересно», календарь садовода, мнемотаблица «Составь рассказ» и др.;

2. Лэпбук «Профессия учитель»: игры «Что нужно учителю», «Отгадай-ка», лото «Кому, что нужно для работы», «Школьные игры» (картотека различных видов игр по теме), раскраски «Школа», стихотворения о профессии учитель, рубрика «Это



интересно знать» (история школ в России, учителя-предметники), мнемотаблица «Составь рассказ» и др.;

3. Лэпбук «Профессия почтальон»: игры «Что нужно почтальону», «Отгадайка» (загадки), «Учимся писать индекс», раскраски «Почта. Почтальон», серия картинок для составления рассказа «Путешествие письма», рубрика «Это интересно знать» (фото «Памятники почтальону», история профессии «Почтальон»), мини-книжка со стихотворениями и др.;

4. Лэпбук «Профессия пожарный»: игры «Огонь-друг, огонь-враг», «Пожарный щит», «Причины пожара», «Отгадайка» (загадки), мини-книжка «Правила пожарной безопасности», схема для составления рассказа и др.

Для реализации коррекционного компонента, с целью обогащения словаря нами были составлены словари-минимумы (существительных, глаголов, прилагательных, наречий) по каждой профессии, подобраны пальчиковые упражнения и составлена картотека. В процессе разных видов деятельности также происходила работа по коррекции звукопроизношения, грамматического строя речи, связной речи.

В конце формирующего этапа с детьми была проведена игра по командам на тему «Такие разные профессии», по завершению которой детям были вручены разработанные нами рабочие тетради «Все профессии нужны, все профессии важны!».

Контрольное исследование проводилось по методике констатирующего этапа и позволило проследить динамику уровня сформированности представлений о профессиях у детей 6–7 лет с ОНР: минимальный уровень сформированности представлений о профессиях установлен у 13 % детей, оптимальный – у 40 % детей и максимальный – у 47 % детей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать выводы:

- 1) лэпбук – интерактивная папка, которая обладает дидактическими свойствами, познавательным, мотивационным и коррекционным потенциалом;
- 2) использование лэпбуков позволило сформировать у большинства детей 6–7 лет с ОНР представления о таких профессиях, как садовник, учитель, пожарный, почтальон, об основных трудовых процессах и действиях представителей данных профессий, об инструментах, необходимых для работы, о месте и условиях их работы, а также активизировать и пополнить словарь, осуществить работу по коррекции всех компонентов речи.

### **Список литературы**

1. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 12–19.
2. Дыбина О.В. Приобщение к миру взрослых: Игры – занятия по кулинарии для детей. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
3. Пироженко Т. Лэпбук «Золотая осень» // Дошкольное образование. – 2014. – № 11. – С. 36–39.

*Белова Е.Д.,  
Тверская О.Н.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ИМЕЮЩИМИ В АНАМНЕЗЕ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА**

На сегодняшний день вопросы обучения, воспитания и развития обучающихся с нарушениями интеллекта, имеющие расстройства аутистического спектра – проблема не новая, но очень актуальная.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это спектральное состояние и каждый человек имеет свой собственный, уникальный путь к успеху. РАС проявляются в диапазоне состояний, которые характеризуются определенным нарушением социального поведения, коммуникации и вербальных способностей и сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума, часто повторяются. Эти расстройства начинаются в детстве и сохраняются в подростковом и взрослом возрасте, но в большинстве случаев эти состояния проявляются в первые 5 лет жизни. РАС часто сопровождаются другими нарушениями, в том числе эпилепсией, депрессией, тревожным состоянием и гиперактивным расстройством с дефицитом внимания. Интеллектуальный уровень крайне варьируется: от тяжелого повреждения до высоких когнитивных способностей.

Работая учителем-логопедом в коррекционной школе для обучающихся с нарушениями интеллекта, я часто встречаю категорию школьников, у которых в анамнезе указаны наличие аутистических черт или расстройства аутистического спектра. С данной категорией обучающихся я столкнулась несколько лет назад. И первый мой вопрос был как учителя-логопеда: «Как и чему их обучать?». Проанализировав теоретический и практический материал по данной тематике, я пришла к выводу, что работу по обучению навыкам чтения следует осуществлять посредством использования элементов «методики глобального чтения» на основе работ нейрофизиолога Гленна Домана (основателя Филадельфийского Института Развития Человеческого Потенциала), а также японского педагога Шиничи Сузуки.

Особенности навыка чтения у обучающихся с РАС:

- Дефицит коммуникативных и социальных взаимодействий
- Наличие стереотипии и эхолалии, нарушение интонаций речи
- Отмечаются хорошо развитые навыки распознавания слов при отсутствии соответствующих им навыков построения смысла
  - Освоение речи у детей с РАС скорее задерживается, чем нарушается
  - Обладают «слабым механизмом центрального связывания», т.е. такой моделью обработки информации, которая фокусируется на деталях или отдельных словах, что затрудняет понимание текста на глобальном уровне.

Поэтому при обучении аутичного ребенка чтению на начальном этапе используется методика «глобального чтения», т.е. чтения целыми словами.

Первоначально была определена цель логопедической работы в данном направлении, поставленные соответствующие задачи:

Цель: формирование навыков чтения у обучающихся с РАС, имеющие интеллектуальные депривации различной степени, через использование в их логопедическом сопровождении элементов «методики глобального чтения».

Задачи:

- дифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами;
- установление эмоционального контакта с ребенком;
- активизация речевой деятельности;
- формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре;
- развитие речи в обучающей ситуации.

Глобальное чтение: с точки зрения психологии чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом следует подчеркнуть, что восприятие написанного само по себе не является чтением.

В специальной литературе методы и приемы коррекции коммуникативных нарушений, чаще всего, описываются неполно, фрагментарно. Трудно найти полное описание системы психолого-педагогической коррекции с детально разработанными практическими рекомендациями.

Эффективность коррекционной работы повышается за счет включения в индивидуальный коррекционный план целей по формированию коммуникативной функции речи детей с РАС. А это, в свою очередь, способствовать их образовательной и социальной инклюзии.

Алгоритм эффективной работы (или, с чего следует начинать?)

- глобальное чтение (целыми словами),
- послоговое чтение,
- аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение.

Последовательность введения слов, прочитыванию которых учим, (должны обозначать известные обучающимся предметы, действия, явления):

1. Чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных и т.п.).
2. Чтение слов, соответствующих изучаемым лексическим темам.
3. Чтение предложений, составленных к серии сюжетных картинок, на которых одно действующее лицо выполняет серию действий (Кот сидит, Кот лежит, Кот бежит и т.д.).

В процессе данной работы используем следующие методические приемы, которые способствуют формированию осмысленного чтения и уместны в использовании в ходе обучения обучающихся с РАС.

- Создание «Личного букваря».
- Прием «жужжащее чтение» (чтение вполголоса).
- Дидактическое упражнение «Подбери рисунок к тому отрывку, который был тобой прочитан».

- Дидактическое упражнение «Прочитай и ответь».
- Дидактическое упражнение «Найди нужное предложение (текст) по предложенному тебе его фрагменту»
- Дидактическое упражнение «Найди в рассказе самое длинное слово».
- Прием «Верные и неверные утверждения».
- Прием «Тьюторство сверстника».

Непосредственно для обучения чтению, важно сформировать у ребенка определенную последовательность действий. Так, на индивидуальном логопедическом занятии происходит знакомство, рассматривание, называние и проговаривание карточек со словами и рисунков на определенные лексические темы. На фронтальном занятии возможно «тьюторство сверстника», благодаря которому осуществляется основная задача – развитие коммуникации. Во время занятия каждый обучающийся выполняет определенную роль и задания, например, первый – показывает карточки, задавая наводящие вопросы, а второй – читает и отвечает на них. Логопед или педагог (родитель) выполняет роль помощника и направляет работу обучающихся на достижение поставленных целей. Также, на данном этапе используются и различные игровые приемы, это могут быть разноцветные парные камешки, которые обучающийся выкладывает, соответствуя заданию, чтобы еще раз закрепить навык глобального чтения.

В ходе обучения следует придерживаться следующих рекомендаций:

- Никогда не проверять ребенка, не экзаменовать. Этому никто не любит, а дети – особенно. Надо подходить к делу с уверенностью, что он все запомнил. Знания эти накопительного характера. Он обязательно сам выдаст свои познания – надо только подождать.
- Обязательно надо заканчивать занятие ДО ТОГО, как ребенку все надоело.
- Хвалить, хвалить, хвалить! После занятия обнимите его, поцелуйте, порадитесь, какой он умница...

Но, к сожалению, имеются и недостатки использования данного метода: пассивное восприятие информации, ребенок не общается с другими детьми; не предусмотрена работа в группе; отсутствует речевая практика; огромные затраты труда и времени; большое количество карточек; в методике нет заданий, развивающих фантазию, логику, образное мышление, многие понятия подаются в виде картинки – готового образа.

Существует сравнительно небольшое количество исследований, оценивающих вмешательства, направленные на конкретные когнитивные процессы, которые усложняют понимание прочитанного для обучающихся с РАС, результаты этих немногих исследований являются перспективными. При помощи навыка глобального чтения, детей с РАС можно обучить использованию когнитивных процессов, которые лежат в основе понимания прочитанного, а также обеспечить необходимый уровень коммуникативных и социальных взаимосвязей.

Глобальное чтение является одной из ведущих методик дополнительной коммуникации для стимуляции речевого развития у детей с РАС, так как сильной стороной данных детей является зрительное и образное восприятие.

Таким образом, использование элементов «методики глобального чтения» является эффективным методом речевого развития обучающихся с РАС в сочетании с интеллектуальными нарушениями, формирует операции мышления, развивает функции восприятия, памяти, внимания, способствует решению приоритетной задачи их психолого-педагогического сопровождения – успешной социализации и коммуникаций.

*Иванищева А.С.,*

*Мамаева А.В.*

## **ОБЗОР МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ**

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, вызванное недостаточностью иннервации речевого аппарата [6]. Дизартрия является сложным нарушением, так как отражается на всех компонентах речи.

Нарушение дыхания занимает существенное место в структуре дефекта дизартрии, вопросами его изучения занимались А.Е. Хватцев, О.В. Правдина, А.Г. Ипполитова, Е.Ф. Архипова, А.А. Гуськова, Л.И. Белякова, А.И. Максаков и др.

Представляют интерес методика диагностики нарушений речевого дыхания Е.Ф. Архиповой и методика А.И. Максакова.

В соответствии с диагностической методикой Е.Ф. Архиповой предполагается определение типа дыхания в состоянии покоя, исследование умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание, исследование целенаправленности воздушной струи, исследование силы воздушной струи, исследование особенностей фонационного дыхания. Для оценки результатов предлагается бальная система [1].

Диагностика по системе А.И. Максакова включает в себя выявление силы и длительности внеречевого вдоха через рот, определение силы выдоха, умения целенаправленно генерировать воздушную струю, измерение продолжительности речевого (фонационного) выдоха – длительность произнесения гласных звуков на одном выдохе [3]. Для оценки результатов предложена бальная система, один из основных критериев – длина речевого выдоха.

Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова и Т.Г. Шишкова в рамках диагностики нарушений речевого дыхания предлагают измерение объемной пиковой скорости форсированного выдоха при помощи прибора «Пикфлоуметр», определение объема воздуха в легких с помощью спирометра, длительности фонационного выдоха с помощью секундомера при наблюдении за произнесением гласных звуков при соответствующих инструкциях [2]. Критерий оценки речевого дыхания – длительность проговаривания заданного речевого отрезка на протяжении одного выдоха.

В основу многих методик коррекции речевого дыхания легла парадоксальная дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Она состоит из восьми комплексов, сочетающих в себе дыхательную гимнастику и физические упражнения (шаги, приседания, повороты головы) [5].

Коррекционная методика Е.Ф. Архиповой направлена на распределение экономного выдоха на протяжении всего высказывания, а также на сохранение темпо-ритмической и звуко-слоговой структуры высказывания, включает в себя статическую, динамическую и фонационную дыхательную гимнастику, а также речевую дыхательную гимнастику [1].

Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова и Т.Г. Шишкова предлагают методику коррекцию, состоящую из следующих этапов: подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания по традиционной методике, развитие грудобрюшного типа дыхания с включением элементов дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой, развитие фонационного выдоха, развитие речевого дыхания [2].

Методика Е.М. Мастюковой и М.В. Ипполитовой, на начальном этапе предполагает общие дыхательные упражнения, направленные на увеличение объема дыхания и нормализацию его ритма, а затем реализацию комплекса речевой дыхательной гимнастики [4]. Определены подробные технические инструкции, но речевой и стимульный материалы не предложены.

По мнению Е.Н. Алмазовой для преодоления нарушения дыхания при дизартрии должен использоваться ортофонический метод, который предусматривает соединенность артикуляционных, дыхательных и вокальных упражнений. Его цель – автоматизация работы гортани в дыхательных и оральных системах.

Г.В. Дедюхиной разработана система коррекции с использованием аппарата В.Ф. Фролова (портативное устройство, предназначенное для тренировок дыхательной мускулатуры и произвольной регуляции воздуха). Создавая сопротивление (положительное давление) в фазу вдоха и выдоха с помощью этого прибора, можно воздействовать на диафрагму и дыхательные мышцы, и тем самым предотвращать экспираторное закрытия дыхательных путей.

Таким образом, значимость формирования речевого дыхания для преодоления дизартрии признана многими авторами и существует достаточное количество методик диагностики и коррекции нарушений речевого дыхания. Однако не в каждой методике представлен дифференцированный по возрасту стимульный материал и существует четкая оценка результатов. Кроме того, ряд методик предполагает использование технических специфических устройств, которые не всегда есть в наличии.

### ***Список литературы***

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. – М.: АСТ: Астрель, 2004. – 234 с.
3. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.
4. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 378 с.
5. Орлова Л. Дыхательная гимнастика по Стрельниковой. – М.: АСТ: Харвест, 2007. – 144 с.

6. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 447 с.

*Камынина А.В.,  
Кряжевских Е.Г.*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗИСНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

На современном этапе очень большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья страдают нарушением письменной речи, в частности письма. Исследования ряда ученых (Г.Г. Галкина, О.Б. Иншакова, А.Р. Лурия,) [1, 2, 3] подтолкнули нас к рассмотрению проблемы формирования базисных предпосылок графомоторных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Слово «графомоторный» – сложное двусоставное слово, состоящее из двух частей: а) графо (с языка греческого) – и почерк, и письмо, а также начертание; б) моторика – способность взаимодействовать не только с мелкими предметами, но и выполнять задачи, которые требуют скоординированной работы и рук, и глаз, а также передавать объекты из рук в руки. Это и есть графомоторные навыки. По учебному материалу А.Г. Маклакова раскроем данное понятие. Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, которые позволяют не только изображать письменные звуки, но и их соединять. Навыки графомоторные являются базой моторных способностей человека. Их развитие находится на основе формирования и совершенствования тонко координированных движений руки, развития зрительно-пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации. Становление находится в зависимости от хорошей развитой общей и мелкой моторики, серийной организации движений, зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти, поэтому важной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей задачей является развитие ручного навыка, мелкой моторики рук, развитие памяти и зрительных представлений. Также графомоторные навыки являются конечным эффективным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Этим наиболее показано, что они могут оказывать воздействие не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом [4].

Графомоторный навык сложный компонент и требует много усилий, тренировки в формировании у детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети с отклонениями в физическом и/или психологическом развитии, подтвержденными психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующими получению ими образования без создания специальных условий (И.С. Макарьев). При формировании мы обращаем внимание на компоненты письма, которые нарушены у детей с ограниченными возможностями здоровья. К ним относятся: функциональные

возможности рук и пальцев (мелкая моторика), кинестетическая организация движений и последовательная организация движений. Разработкой данных компонентов занимается логопед в своей повседневной практике. Коррекционная работа с детьми ОВЗ тифлопедагога имеет три основных направления: а) развитие зрительного восприятия, б) формирование умения ориентироваться в пространстве и на плоскости, в) социально-бытовая ориентировка. А логопеда коррекционная работа заключается в следующем: а) своевременно выявление и предупреждения речевых нарушений, б) устранения недостатков в речи ребенка, в) развивать слуховое восприятие и артикуляцию, г) формировать навыки ребенка в учебной деятельности. Развитие мелкой моторики входит во все виды деятельности тифлопедагога и логопеда.

Для формирования графомоторного навыка требуется, чтобы ребенок был готов к обучению данного навыка. Важной предпосылкой в формировании является сохранность пространственного восприятия и представлений:

- зрительно-пространственных;
- сомато-пространственных представлений, ощущений в пространстве своего тела;
- пространственное представление левого и правого.

А также требуется оптико-координационные, и слухомоторные, и двигательные навыки. Общей задачей для исследования мы рассмотрели методики графического навыка ряда авторов (Н. Гуткина «Домик»; Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова «Дорисуй»). Представим одну из рассмотренных методик – это методика Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадриковой – изучения графического навыка у детей.

Название: «Дорисуй»

Цель: исследовать ориентировочную, контрольно-регулятивную, закрепляющую деятельность у детей

Возраст: 5–7 лет

Описание: логопед приветствует ребенка и предлагает листок бумаги в клетку, на котором изображены с левой стороны последовательно однотипные графические элементы: два больших – два маленьких и т.д. Далее логопед предлагает продолжить данный «узор» до конца строчки. Оценка результатов теста проводится по 6 параметрам, в каждом из которых выставляется 1 или 0 баллов, в конце баллы суммируются.

Инструкция: Перед тобой лежит листок бумаги, на нем изображены графические элементы. Продолжи этот узор до конца самостоятельно.

Параметры оценки:

1. Характер линий:

- а) ровный, прямой, нажим ровный – 1;
- б) неровная, дрожащая, двойная, искривленная – 0.

2. Размер:

- а) элементы соответствуют эталону – 1;
- б) не соответствуют эталону – 0.

3. Форма:

- а) элементы соответствуют эталону – 1;
- б) не соответствуют эталону – 0.



4. Наклон:

- а) соответствуют эталону – 1;
- б) не соответствуют эталону – 0.

5. Отклонение от строчки незначительное:

- а) (не более 30 градусов\*) – 1;
- б) значительное отклонение – 0.

6. Последовательность элементов:

- а) правильно воспроизведена последовательность больших и маленьких элементов – 1;
- б) неверно воспроизведена последовательность элементов – 0 [2].

Результаты исследования:

6–5 баллов – графический навык у ребенка сформирован достаточно хорошо;

4–3 балла – у ребенка есть некоторые трудности в выполнении графических движений, необходимо подобрать упражнения для коррекции тех составляющих графического навыка, которые развиты слабо;

2–0 балла – графический навык развит очень слабо, возможные серьезные трудности при обучении письму в школе.

Данная методика эффективна в исследовании тем, что в нее включены три основных вида деятельности ребенка: 1) ориентировочную, 2) контрольно-регулятивную, 3) закрепляющую деятельность. Чтобы точно и быстро оценить графический навык, важно, чтобы в методике было несколько решающих задач исследования. При параметре оценки уделяется внимание каждой проведенной линии ребенком.

Эта методика является примером того, что может помочь ребенку развивать графомоторные навыки на ранних стадиях. Что в будущем не будет проблем в развитии письма и чтения. Буква тесно связана с: 1) умением ребенка ориентироваться на листе бумаги, 2) видеть расположение линий и если ребенок не пристрастился контролировать движение руки, 3) понимать направление линий (а этот навык не является обязательным, если ребенок предоставлен самому себе), то в школьной тетради ему будет трудно составить буквы на месте [1].

Работа с детьми ОВЗ требует много времени для формирования у них графомоторного навыка. При раннем выявлении проблемы и ее корректировке помогут ребенку не отставать в развитии от сверстников и в дальнейшем быть успешным в жизни.

**Список литературы**

1. Галкина Г.Г., Дубинина Т.И. Пальцы помогают говорить (коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей). – М.: Гном и Д, 2005.

2. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5–7 лет. – М.: Владос, 2003.

3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 126 с.

4. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб., 2010 – 336 с.

*Коновалова А.А.,*

*Тверская О.Н.*

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ**

В современном мире у значительной части детей выявляются различные нарушения речевого развития. Наиболее грубые нарушения речевой системы и коммуникативной сферы детей отмечаются при общем недоразвитии речи. Отечественные ученые Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие отметили и охарактеризовали своеобразие овладения лексической системой детьми с общим недоразвитием речи [2, 3].

Филичева отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи лексика формируется в замедленном темпе, одновременно с этим у них отмечается несформированность процессов словоизменения и словообразования, семантических и формально-языковых компонентов лексики [2]. Проявления нарушений формирования лексической системы речи разнообразны и требуют тщательного изучения.

В экспериментальном исследовании участвовало 10 детей из них 6 мальчиков и 4 девочки, которые имеют заключение ОНР III уровня.

Исследование проводилось в начале года, в спокойной, доброжелательной обстановке в индивидуальной форме. Инструкция предлагалась в устной форме. Полученные диагностические данные (ответы детей) фиксировались в диагностических протоколах. При проведении констатирующего эксперимента задания соответствовали возрастным интересам и познавательным возможностям детей.

Для проведения констатирующего эксперимента по обследованию словаря детей с ОНР III уровня нами был разработан диагностический комплекс, в основе которого лежат работы В.М. Акименко [1], О.Е. Грибовой, Н.В. Нищевой, Е.А. Стребелевой [4], О.Б. Иншаковой и др. Задание предъявлялось с опорой на наглядный материал. Исследование проводилось по пяти сериям:

Серия 1. Исследование словаря существительных.

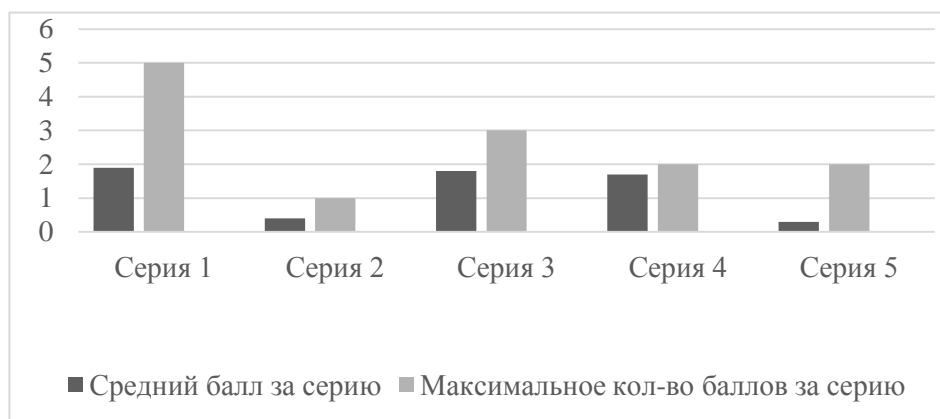
Серия 2. Исследование обобщающих понятий.

Серия 3. Исследование глагольного словаря.

Серия 4. Исследование словаря прилагательных.

Серия 5. Исследование подбора антонимов.

Анализ результатов показал, что у 50 % воспитанников с ОНР III уровня наблюдается уровень сформированности лексики детей ниже среднего. Два ребенка показали средний уровень, что составило 20 % от общего числа обследуемых детей.



Сравнение баллов за серии

Низкий уровень сформированности лексики показали 30 % детей.

Результаты показывают, что наиболее успешно дети справились с четвертой серией. Это значит, у детей лучше всего сформирован словарь прилагательных.

Самый низкий результат у детей показала 5 серия. У многих воспитанников выявились проблемы по подбору антонимов. Самые распространенные ошибки: «широкий-маленький», «веселый-невеселый», «злой-веселый». Дошкольники не могут подобрать антонимы к словам «густой», «ленивый».

Обследование выявило, что при назывании обобщающих понятий 4 ребенка не разграничивают такие понятия как домашние-дикие животные, 2 ребенка допускают единичные ошибки (не обобщают в слово обувь).

При назывании детенышей животных требуется помощь 9 детям, дети не называют такие слова как цыпленок, щенок (например, на вопрос «кто у курицы?» отвечают «куренок», а «у собаки-собачка»).

Некоторые дети затрудняются называть части тела, предметов. При назывании профессий не называют профессии «футболист», «швея».

При назывании глаголов со значением передвижения дошкольники с ОНР допускают одну и ту же ошибку: на вопрос «что делает дятел?» отвечают существительным «дерево».

Проведя анализ сформированности состояния словаря, было выявлено, что у детей имеются трудности в подборе антонимов. Дети называют более точно прилагательные, однако употребление существительных и глаголов некорректно. Затруднения также возникают при назывании обобщающих понятий.

### **Список литературы**

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 45 с.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. – СПб., 2011. – 320 с.

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб., 1999. – 160 с.

4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2019.

*Мартемьянова М.В.,*

*Гирилюк Т.Н.*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АЛЬБОМ ПО КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Письменная речь – это одна из форм существования языка, более поздняя по времени возникновения. В это понятие входят на равных правах письмо и чтение. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков» [1].

Механизмы письменной речи возникают в период обучения грамоте и совершенствуются на всем протяжении дальнейшего обучения, т.е. письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения [4].

В настоящее время увеличивается число детей, которые испытывают сложности при усвоении школьной программы. Одной из причин школьной дезадаптации является нарушение письменной речи.

Учителя начальных классов часто сталкиваются с такими трудностями: дети путают буквы, пропускают их или добавляют лишние. Зачастую учителя списывают эти ошибки на невнимательность детей или их лень; относят эти ошибки к пунктуационным и орфографическим и ставят плохие отметки. Но на самом деле, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекции.

Сложности в овладении письмом могут проявить себя уже в 1-м классе. Это проявляется в нечетком знании всех букв, сложностях при переводе печатной буквы в письменную, трудностях при переводе звука в букву и наоборот. Школьники смешивают письменные и печатные буквы, пропускают их, разделяют слова на части или сливают несколько слов в одно [1].

Одной из актуальных задач логопедии остается поиск наиболее благоприятных путей выявления и коррекции нарушений письма. Эта проблема актуальна не только для логопедов, лингвистов, психологов, но и для учителей младших классов и русского языка и литературы.

Нарушения письменной речи имеют сложную структуру, в их симптоматике могут наблюдаться: расстройства устной речи; отставание в развитии психических процессов; нарушение в работе слухового, зрительного анализаторов и артикуляции; оптико-пространственной организации письма; недоразвитие лексики, грамматики и фонетико-фонематических компонентов.

Следовательно, без специально организованной и систематической помощи специалистов, знающих механизмы и причины речевой патологии, эти нарушения не могут быть скорректированы и восполнены.

Актуальность данной темы заключается еще и в том, что нарушение письма является практически самой распространенной формой речевого расстройства у школьников. В настоящее время в логопедии освещены вопросы механизмов, симптоматики дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии. На данный момент проблемами коррекции нарушений письма занимаются И.Н. Садовникова [3],

Л.Н. Ефименкова, Г. Мисаренко, Е.В. Юрова, Л.Г. Парамонова, А.В. Ястребова, С.Б. Яковлев, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, О.А. Токарева.

Цель нашего исследования состояла в разработке учебно-методического пособия по коррекции оптической дисграфии у младших школьников.

Учебно-методическое пособие «Альбом с упражнениями по коррекции оптической дисграфии у младших школьников» направлен на устранение оптической дисграфии на подготовительном этапе коррекционной работы. Основной этап коррекции оптической дисграфии подробно представлен в работах многих авторов, таких как: Е.В. Мазанова, Р.И. Лалаева [1, 2], О.С. Яцель и др. Данное пособие собирает и систематизирует упражнения для подготовительного этапа коррекции оптической дисграфии и отличается от других тем, что различные пособия не содержат подготовительного этапа как такового, а включают в себя упражнения только для основного этапа коррекции дисграфии, направленные практически на одну лишь дифференциацию букв.

В логопедическом альбоме содержится 20 занятий, направленных на устранение оптической дисграфии на подготовительном этапе коррекционной работы. Каждое занятие включает в себя 5 упражнений, которые располагаются в порядке усложнения. Темы занятий определены исходя из целей и задач подготовительного этапа коррекционной работы и представлены в (табл. 1).

Таблица 1

Темы логопедических занятий

Количество занятий	Тема занятия
1	Развитие восприятия цвета
1	Развитие восприятия формы
1	Развитие восприятия размера и величины
4	Развитие буквенного гнозиса
4	Развитие зрительного анализа и синтеза
1	Развитие запоминания формы и цвета предметов
1	Развитие запоминания последовательности и количества предметов
2	Развитие запоминания последовательности и количества букв
1	Ориентировка в схеме собственного тела
2	Ориентировка в окружающем пространстве
2	Развитие зрительно-моторных координации

Из таблицы видно, что темы занятий подготовительного этапа направлены на развитие восприятия цвета, формы, размера и величины, буквенного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, запоминания формы, цвета, последовательности и количества предметов, запоминания последовательности и количества букв, ориентировки в схеме собственного тела и в окружающем пространстве, зрительно-моторных координаций.

Приемы работы раскрыты в (табл. 2).

## Приемы логопедической работы

Тема занятия	Приемы
Развитие восприятия цвета	Раскрасить рисунок определенными цветами; соединить цвет и рисунок того же цвета; определить цвета рисунков; раскрасить контурные изображения предметов; выбрать цвета, присутствующие на картинке.
Развитие восприятия формы	Раскрасить фигуры определенными цветами; нарисовать фигуры по памяти; посчитать количество фигур на рисунке; дорисовать геометрические фигуры.
Развитие восприятия размера и величины	Посчитать количество фигур разного размера; сравнить предметы разной высоты; сравнить ленты разной длины, ширины и цвета; сравнить реальную величину предметов и расставить их от меньшего к большему; найти пары фигур и раскрасить их.
Развитие буквенного гнозиса	Обвести по контуру буквы; узнать зашумленные, зеркально отображенные, наложенные буквы; узнать буквы на цветовом фоне; найти на картинке спрятанные буквы; найти в строке букв определенную букву; добавить недостающие элементы букв; соотнести рукописные и печатные буквы; превратить одну букву в другую.
Развитие зрительного анализа и синтеза	Узнать наложенные, зачеркнутые, недорисованные изображения; найти лишний предмет; продолжить узор; найти такую же фигуру среди похожих; найти отличия; пройти лабиринт, выполнить графический диктант; дорисовать изображения.
Развитие запоминания формы и цвета предметов	Определенно расположить и раскрасить фигуры; найти в ряду фигур заданные фигуры; найти лишний предмет; найти такую же фигуру среди похожих; определить, какого цвета больше на картинке.
Развитие запоминания последовательности и количества предметов	Определить последовательность сюжетных картинок; определенно расположить фигуры; найти в ряду фигур заданные фигуры; раскрасить по инструкции; найти такую же фигуру среди похожих.
Развитие запоминания последовательности и количества букв	Прочитать и разделить слова, написанные слитно; прочитать слова, написанные из наложенных друг на друга букв; прочитать шифры; найти анаграммы; составить из заданных элементов буквы; найти слова в наборе букв; добавить недостающие элементы букв; найти среди букв неправильно написанные и зачеркнуть их.
Ориентировка в схеме собственного тела	Раскрасить правые ладошки одним цветом, а левые – другим; закрасить левый кармашек на рубашке и правый кармашек на шортах; дорисовать у клоуна в правой руке цветок, а в левой – шарики; по инструкции положения рук определить рисунок; на картинке обвести все предметы, которые находятся в правой руке – красным цветом, а которые находятся в левой руке – синим цветом.

Тема занятия	Приемы
Ориентировка в окружающем пространстве	Определить по картинке, какие предметы находятся слева, а какие справа; ответить на вопросы по картинке (назвать, что находится над книгами, между кубком и яблоком, в правом верхнем углу и т.д.); добавить к заданному элементу другие, чтоб получились буквы; определенно расположить фигуры на листе; превратить одни буквы в другие путем добавления или исключения элемента; определить отношения фигур о отношению друг к другу; найти такую же картинку среди похожих; определить местоположение (как морской бой); раскрась предметы, которые находятся в определенном положении на листе (в правом нижнем углу, в левом верхнем углу и т.д.).
Развитие зрительно-моторных координации	Пройти лабиринт, выполнить графический диктант; соединить предметы левого и правого ряда непрерывными линиями слева направо; дорисовать симметрично вторую половину рисунка; раскрасить вторую половину рисунка так же, как первую; нарисуй по точкам такую же фигуру.

Из таблицы видно, что приемы работы направлены на развитие у детей умения различать цвет, форму предметов, развитие графомоторных навыков и пр.

В ходе работы мы пришли к некоторым выводам: проблема дисграфии в школе стоит как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, которой страдает более половины учащихся массовых школ, но и трудность ее преодоления.

Проблема преодоления оптической дисграфии недостаточно разработана на сегодняшний день. Для разработки содержания подготовительного этапа мы изучили методики различных авторов. Результатом нашего исследования явилась разработка пособия по коррекции оптической дисграфии у младших школьников, которое может быть применено на индивидуальных и групповых логопедических занятиях, для индивидуальной работы в домашних условиях, а также при обучении грамоте в школе.

#### **Список литературы**

1. Волкова Л.С., Лалаева Р.И. Логопедия: Методическое наследие. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 304 с.
2. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. – М.: ГНОМ и Д, 2009. – 88 с.
3. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления: учеб. пособие. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.
4. Дисграфия и дизорфография. Изучение, методика: метод. пособие / под ред. О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко. – СПб.: КАРО, 2019. – 544 с.

*Матчимбаева Д.А.,*

*Герасимова О.И.*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ**

В современных условиях наблюдается огромный рост речевых нарушений, в частности, нарушения звукопроизношения. В последние десятилетия ситуация в этом отношении резко ухудшилась, о чем свидетельствует статистика. Раньше для профилактики и устранения речевых недостатков у детей, использовались требования к правильной речи окружающих, в том числе и воспитателей. Теперь же вопрос о систематической специальной работе над обучением детей правильному произношению звуков стал одним из приоритетных в дошкольной педагогике [1].

Существует множество подходов при организации коррекционной работы над коррекцией звукопроизношения при стертой дизартрии. Как писала Е.Ф. Архипова [2], стертая форма дизартрии – это сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности. Ведущим симптомом в структуре речевого дефекта при стертой дизартрии являются фонетические нарушения, которые часто сопровождаются недоразвитием лексико-грамматического строя речи. Расстройства произносительной стороны речи, характеризующие дизартрию, затрудняют процесс школьного обучения детей. Своевременная коррекция нарушений речевого развития является необходимым условием психологической готовности детей к овладению школьными знаниями.

Звукопроизношение, которое является важным аспектом речи, составляет основу речевого процесса. Процесс правильного формирования произношения у детей является особо сложным процессом. Трудности возникают при обучении управления собственными органами речи, восприятия обращенной к ним речи, осуществлении наблюдений за собственной речью, а также речью окружающих. Большинство детей подвержено задержке этого процесса. Нарушения в произношении звуков не устраняются сами по себе, но преодолеваются при правильной коррекционной работе по их исправлению [5].

В логопедии используются различные средства коррекции при нарушениях звукопроизношения: артикуляционная гимнастика, упражнения для развития ротового дыхания, различные виды массажа (логопедический массаж, массаж мимической мускулатуры, массаж биологически активных точек (БАТ), массаж с использованием различных аппликаторов, су-джока и др.), также пальчиковые игры, игры со шнуровкой, кинезиологические упражнения, игры с карточками, словесные игры, интерактивные игры, также существуют разные приемы и методы – ученые рассматривали и такие как чтение литературы и различные словесные игры, и так далее. Но как еще можно корректировать звукопроизношение детей со стертой формой дизартрии? С помощью дидактических игр, поскольку это дошкольный возраст и ведущим видом деятельности является игра, именно с помощью дидактической игры мы можем создать условия, необходимые для коррекции



звукопроизношения. Именно в старшем дошкольном возрасте у детей появляется коллективная игра и игры с правилами: дети начинают договариваться друг с другом, распределять роли, а ребенок с проблемами со звукопроизношением испытывает большие трудности, потому что не может правильно сформулировать мысль, его слова непонятны другим детям, ребенок с речевыми проблемами может стать изгоем в коллективе и, как следствие этого, у него могут возникнуть нарушения в личной, эмоциональной сфере.

Л.Н. Павлова [3] писала, что дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. Многие дидактические игры призывают детей рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить характерные признаки в предметах и явлениях окружающего мира; сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы, обобщения, простейшие умозаключения. Активность детского мышления является главной предпосылкой сознательного отношения к приобретению твердых, глубоких знаний, установления разумных отношений в коллективе.

В ходе дидактической игры развивается детская речь: обогащается и активизируется словарный запас, автоматизируется правильное звуковое произношение, в ходе игры дети осваивают на практике простейшие грамматические категории, усваивают лексические и грамматические конструкции, овладевают умением правильно выражать свои мысли, а объем предложений расширяется. В некоторых дидактических играх ставится задача: научить детей писать самостоятельные рассказы о предметах, явлениях в природе и общественной жизни.

У детей со стертой дизартрией в старшем дошкольном возрасте помимо нарушений звукопроизношения, отсутствует готовность к звуковому анализу и синтезу, словарный запас беден, качественно неполноценен, рассказы схематичны, лишены образных сравнений, при пересказе пропускаются или меняются местами логические звенья, теряются герои повествования, характерны стойкие ошибки при согласовании прилагательных и числительных с существительными, неправильное употребление предлогов.

Наряду с указанными речевыми особенностями наблюдается недостаточное формирование артикуляционной, мелкой и общей моторики, таких психических процессов, как внимание и память, вербальное и логическое мышление.

В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания, в частности, дидактические игры, предусматривающие формирование мыслительных операций: сравнение, классификация, обобщение и совершенствование всех сторон речи: развитие ее грамматического строя, обогащение словарного запаса, формирование связности в рассказах и пересказах.

Эффективность и результативность использования дидактических игр и игровых упражнений во многом зависит от выбора игровых пособий, которые должны быть разнообразными и вызывать интерес у дошкольников, повышать их познавательную

мотивацию. Их выразительность и оригинальность обеспечивает устойчивый интерес детей, желание слушать, становиться активным участником действий.

В.И. Селиверстов [4] отмечал, что дидактические игры и игровые упражнения решают огромное количество задач. Вот некоторые из них:

1. Автоматизация звукопроизношения;
2. Развитие слухового внимания и фонематического восприятия;
3. Развитие силы и направленности ротового выдоха;
4. Совершенствование звуко-слоговой структуры слова;
5. Развитие навыков звуко-слогового анализа и синтеза;
6. Обогащение и активизация словаря;
7. Практическое овладение навыками словоизменения и словообразования;
8. Практическое овладение навыками предложного управления;
9. Совершенствование грамматически правильной речи Совершенствование грамматически правильной речи;
10. Расширение объема предложения;
11. Развитие связной речи;
12. Развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления).

Основная задача данных дидактических игр и игровых упражнений через игровой замысел, т.е. ту игровую ситуацию, в которую вводится ребенок, и которую он воспринимает как свою, совершенствовать его речь. Идея игры реализуется в игровых действиях, которые предлагаются ребенку для того, чтобы происходила. В одних играх нужно что-то сказать, в других – выполнить определенные действия, а в третьих – правильно подобрать картинки, с определенным звуком и т.д. Игровые действия всегда включают в себя обучающие задачи, т.е. то, что является для каждого ребенка важнейшим условием личного успеха в игре и его эмоциональной связи с другими участниками. Решение обучающей задачи требует от ребенка активных умственных и волевых усилий, но оно же и дает наибольшее удовлетворение.

Таким образом, в дошкольном возрасте дидактические игры и игровые упражнения содержат разносторонние условия для коррекции, автоматизации звукопроизношения, развития речи, развития высших психических функций и личностных качеств.

### **Список литературы**

1. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. – СПб., 2005. – 48 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ, 2009. – 360 с.
3. Павлова Л.Н., Теречева М.Н. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения. – СПб., 2009. – С. 20–47.
4. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М., 2013.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи дошкольника: из опыта работы в детском саду [Электронный ресурс]. – М.: Учпедгиз, 1937. – URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0320/2\\_0320-11.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-11.shtml)

*Мерзлякова Т.Е.,*

*Гирилюк Т.Н.*

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ БУМАГОПЛАСТИКИ**

Речь играет огромную роль в развитии ребенка. Если есть отклонения в развитии речи, то это отражается на формировании всей психической жизни ребенка.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2]. У таких детей нарушаются фонематические и просодические компоненты речевой функциональной системы родного языка, и возникает в результате микроорганического поражения головного мозга, нарушение иннервации артикуляционного аппарата, нарушение мышечного тонуса речевой и мимической мускулатуры.

У детей с дизартрией нарушены тонкие движения пальцев рук, собственно, что приводит к трудностям с завязыванием шнурков, застегиванием пуговиц, также им плохо дается рисование, аппликация, письмо, как правило, ребята не любят эти виды деятельности. С ними надо заниматься специальными упражнениями для развития мелкой моторики.

Артпедагогика (художественная педагогика) по отношению к специальному образованию – это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (изобразительную, музыкальную, театрализованно-игровую, художественно-речевую) [1].

Артпедагогика (в частности бумагопластика) являясь необходимым фактором художественного становления, оказывает большое психотерапевтическое воздействие, влияние на речевую, эмоциональную и моторную сферы ребенка с дизартрией, при этом выполняя регулятивную, коммуникативную функцию. Участие проблемного ребенка в художественной деятельности со сверстниками расширяет его социальный опыт, обучает адекватному взаимодействию и общению в общей деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Ребенок в коллективе показывает личные особенности, что способствует формированию внутреннего мира ребенка, утверждению в нем чувства социальной значимости.

Мастер-класс – это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой, фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру [3].

Одной из эффективных форм взаимодействия детей с дизартрией и родителей является проведение мастер-классов. Эта форма работы позволяет реализовать совместное творчество детей и родителей формирует хорошие доверительные отношения между ними, приучает его сотрудничать и оказывает позитивное воздействие на становление ребенка. Творческий процесс стимулирует

всестороннее развитие ребенка: формируется воображение, совершенствуются моторные навыки, раскрывается творческий потенциал. Все это важно для подготовки руки к письму, к учебной деятельности. Совместная творческая деятельность – интересное времяпровождение.

Нами был разработан цикл мастер-классов для детей среднего дошкольного возраста с дизартрией. Мастер-классы проводились по 4 сказкам: «Зимовье» обработка И. Соколова-Микитова, «Лиса и козел» обработка О. Капица, «Лисичка-сестричка и волк» обработка М. Булатова, «Жихарка» обработка И. Карнауховой.

Для каждой сказки мы подбирали отдельного персонажа и изготавливали его из бумаги в технике «Оригами». Во время работы дети взаимодействовали со своими родителями. На последующем мастер-классе мы работаем с другим персонажем из сказки. После проделанной работы дети с родителями обыгрывали эту сказку с готовыми бумажными персонажами.

Мастер-класс по сказке «Зимовье» обработка И. Соколова-Микитова

Цель: ознакомление детей среднего дошкольного возраста с дизартрией с техникой «Оригами»; изготовление с детьми «Быка».

Задачи:

1. Коррекционные-развивающие:

- расширить словарный запас слов по сказке «Зимовье»;
- развивать мелкую моторику пальцев рук.

2. Образовательные:

- расширить знания у детей по теме «Оригами»;
- научить детей делать из бумаги «Быка».
- совершенствовать навык выполнения задания по примеру взрослого.

3. Воспитательные:

- развивать интерес к технике «Оригами»;
- развивать художественное восприятие;
- воспитывать у детей любовь к сотрудничеству и труду;
- воспитывать точность и аккуратность;
- воспитывать умение работать в коллективе.

Оборудование: столы, стулья, ноутбук, цветная бумага.

Мастер-класс (ход занятия).

Логопед: Здравствуйте, ребята и родители! Сегодня я Вас хочу познакомить с такой интересной техникой «Оригами». Показ картинок на ноутбуке.

Логопед: Оригами – древнее искусство складывания фигурок из бумаги. После того как оригами получило широкое распространение в Японии, оно крепко обосновалось в быту местных жителей. Они проделывали любые кошельки, вазочки, коробочки и многое другое, что можно было преподнести в подарок или применить в повседневной жизни. Мы с вами тоже сделаем фигурки из бумаги. Давайте вспомним сказку «Зимовье», какие персонажи были в этой сказке?

Дети: Бык, баран, свинья, кот, петух, волки.

Логопед: Молодцы! Теперь я предлагаю сделать этих персонажей. Будем делать первого персонажа «Быка». Берем бумагу коричневого цвета.

1) Положите бумагу белой стороной вверх. Сложите пополам от угла к углу, чтобы получился треугольник (рис. 1).

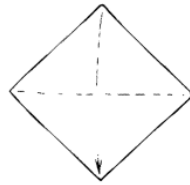


Рис. 1. Складываем лист пополам

2) Сложите треугольник пополам и разогните (рис. 2).

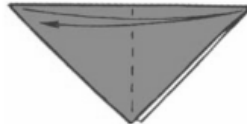


Рис. 2. Намечаем линии для мордочки

3) Затем отогните нижний угол (один слой) вверх до серединной линии треугольника и разогните (рис. 3).

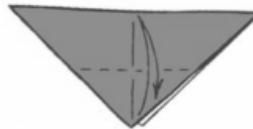


Рис. 3. Создание мордочки

4) Посмотрите, где пересекаются два предыдущих сгиба. Отогните нижний угол вверх до этой точки (рис. 4).



Рис. 4. Создание мордочки

5) Затем сделайте сгиб, как в этапе 3 (рис. 5).

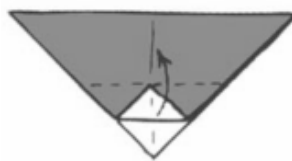


Рис. 5. Создание мордочки

6) Отогните нижний угол треугольника позади (рис. 6).

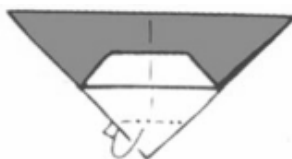


Рис. 6. Создание мордочки

7) Теперь отогните справа и слева, чтобы у вас получились рога (рис. 7).

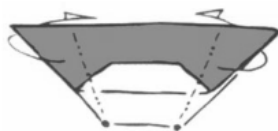


Рис. 7. Формируем ушки быка

8) Сделайте рога чуть-чуть поуже... (рис. 8).

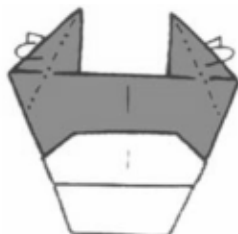


Рис. 8. Формируем ушки быка

9) У вас получился бумажный бык! Если вы нарисуете на бумаге морду, то ваш бык будет со своим характером (рис. 9).

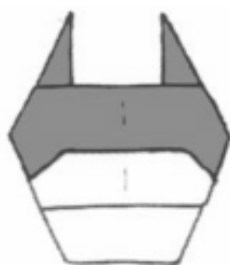


Рис. 9. Бумажный бык готов

Логопед: Вот такой красивый «Бык» у нас получился.

Таким образом, применение бумагопластики в ходе коррекционно-развивающей работы с детьми, направлено на развитие связной речи и мелкой моторики. Нами был разработан цикл мастер-классов для детей среднего дошкольного возраста с дизартрией и их родителей.

#### **Список литературы**

1. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Academia, 2001. – 246 с.

2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

3. Мастер-класс как форма предоставления педагогического опыта [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2017/05/12/master-klass-kak-forma-predostavleniya>

*Попова О.В.,*

*Гирилюк Т.Н.*

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ «РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА»**

Расстройства аутистического спектра (далее РАС) – это нарушения аффективно-эмоциональной сферы, приводящее к искажению всех пропорций психического развития [1].

Исследования швейцарского психиатра Е. Блейера показали, что дети раннего возраста с РАС независимы от реальной действительности и захвачены собственными переживаниями [2]. К.С. Лебединская и О.С. Никольская определяют расстройства аутистического спектра у детей раннего возраста как предельное, «экстремальное» одиночество ребенка, и выделяют снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию [3]. Е.М. Мастюкова характеризует РАС у детей раннего возраста как особую аномалию психического развития, при которой имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, эмоционального контакта ребенка с окружающим миром [4].

У таких детей чаще встречаются нарушения в трех сферах: коммуникативной и социальной сферах, поведение и воображение. Но нарушение общения является доминирующим во всем развитии и поведении ребенка при атипичном варианте развития. Нарушения коммуникативной сферы у детей раннего возраста проявляются по-разному:

- слабое гуление и лепет;
- не использует речь для общения;
- ребенок не отзывается на свое имя, не выполняет речевые реакции;
- не развит активный словарь, частые эхолалии;
- говорят о себе в третьем лице.

Таким образом, коммуникативные нарушения у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра являются стойкими и требующими специальных подходов в обучении, которыми родители не владеют. Поэтому мы разработали методическое пособие для родителей «Развитие коммуникативной сферы у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель данного пособия: информирование родителей о развитии коммуникативной сферы у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра

Задачи:

1. Раскрыть понятие «аутизм»
2. Раскрыть принципы и методы помощи детям раннего возраста с расстройствами аутистического спектра
3. Описать подходы к развитию социальной сферы у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра

4. Раскрыть основные правила общения с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра

5. Описать методы использования аутостимуляции детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра

В пособии наглядно представлены инновационные практические технологии работы по развивающему уходу за детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Пособие состоит из 5 частей: «Что такое аутизм?», «Помощь детям с РАС», «Социальная сфера», «Основные правила общения с детьми с РАС», «Использование аутостимуляции у ребенка». Иллюстрированное пособие предназначено родителям и родственникам, оказывающим помощь детям раннего возраста с расстройствами аутистического спектра.

Первая часть «Что такое аутизм?» подразделяется на три пункта, которые раскрывают проявления аутизма: «Нарушение общения», «Нарушения социальных навыков», «Поведение и воображение». В каждом пункте описывается, как проявляются данные нарушения и представляются иллюстративные примеры.

Во второй части «Помощь детям с РАС» представлены три важных принципа при работе с такими детьми:

- индивидуальный подход к ребенку;
- помощь и похвала при выполнении заданий;
- частое переключение с одного вида деятельности на другой.

Также представлены примеры взаимодействия с ребенком: пооперационные карточки для систематизации действий ребенка; примеры схем мозаики, глядя на которые дети видят конечный результат, которого надо достичь. Во второй части мы представляем примеры релаксационных и пальчиковых упражнений, к каждой из которых представлены инструкции. Данные упражнения расслабляют и способствуют снижению уровня тревожности ребенка.

В третьей части «Социальная сфера» методического пособия мы предлагаем приемы работы по развитию общения родителей с ребенком и ребенка с ровесниками и взрослыми. Мы предлагаем вниманию родителей использовать карточки PECS для улучшения взаимопонимания и общения с ребенком, описываем все этапы включения карточек PECS и предоставляем иллюстративный материал.

Четвертая часть «Основные правила общения с детьми с РАС» включает в себя правила общения с ребенком.

В пятой части «Использование аутостимуляции ребенка» описывается, что такое аутостимуляция и какие приемы аутостимуляции можно использовать, а какие нельзя.

Таким образом, разработанное нами пособие позволяет информировать родителей об особенностях коммуникативной сферы у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра, что будет способствовать родительской компетентности в вопросах развития коммуникативной сферы у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра.

### **Список литературы**

1. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.



2. Изобретение шизофрении // Модели безумия: Психологические, социальные и биологические подходы к пониманию шизофрении / под ред. Дж. Рида, Л.Р. Мошера, Р.П. Бенталла. – Ставрополь: Возрождение, 2008. – 412 с.

3. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: Владос, 1997. – 304 с

*Ржанова Н.А.,*

*Герасимова О.И.*

### **НАРУШЕНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Ранний возраст – это возраст освоения сенсорных эталонов, знакомства с окружающим миром через различные формы действий с предметами. Ребенок в этом возрасте проводит различные исследования – щупает, трогает, гладит, катает, стучит. Данный возраст является сензитивным для освоения, познания окружающего мира, но только через взаимодействие.

Именно в раннем возрасте формирование сенсорных эталонов имеет большое значение. Период раннего возраста характеризуется интенсивным развитием процесса восприятия. Потому что в сенсорном, чувственном восприятии мира заключается источник познания окружающего мира. Ведь сенсорное развитие создает предпосылки для формирования психических функций. В раннем детстве ребенок особенно чувствителен к сенсорным воздействиям [3].

Безусловно, в раннем детстве сенсорное развитие очень ценно и значимо. Ранний возраст – это тот возраст, когда восприятие окружающего мира, накопление багажа знаний об окружающем мире, совершенствовании органов чувств необходимо для сенсорного развития. В результате изучения объектов происходит усвоение сенсорных эталонов. Ребенок начинает понимать свойства предмета только тогда, когда исследует его со всех сторон. Сенсорное развитие является фундаментом для общего умственного развития ребенка, имеет самостоятельное значение, так как для успешного обучения необходимо полноценное восприятие [3]. Деятельность детей организуется таким образом, чтобы они были заинтересованы в познании, развитии творческих способности и мотивированы к речевому овладению. Мышление у детей в раннем детстве наглядно-действенное. Это значит, что ребенок окружающую действительность воспринимает через органы чувств. На этом строится процесс развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Поэтому если произошли какие-то отклонения, упущения в сенсорном развитии ребенка на ранних этапах его формирования, если нарушено восприятие или работа одного из анализаторов, если ребенок не может познавать, нарушен процесс взаимодействий, соответственно нет полной картины окружающего мира, ребенок испытывает трудности в освоении, это приводит к общей задержке развития ребенка и может говорить о том, что идут нарушения сенсорной интеграции,

и достигается это с большим трудом и очень медленно, а иногда и вовсе не достижимо. Поэтому различные нарушения, которые могут возникнуть в данный период развития, проявившись даже в минимальной степени, в дальнейшем могут привести к выраженным расстройствам двигательной, психической и речевой сфер в дошкольном и школьном возрасте [4].

В головном мозге сенсорная связь формируется только после чувственного восприятия. То есть в памяти ребенка любое понятие отображается и сохраняется только тогда, когда он потрогал, услышал, попробовал его на вкус, рассмотрел его визуально. Обработанная информация выражается в виде реакции на ситуацию, событие, явление, процесс, выраженную с помощью речи.

Сенсорная интеграция – это взаимодействие всех органов чувств. Она начинается уже в утробе матери. Взаимодействие всех органов чувств подразумевает регулирование ощущений и раздражителей таким образом, чтобы человек мог адекватно реагировать на характерные стимулы и действовать согласно с ситуацией [1].

Ранний возраст развития ребенка играет особую роль в развитии сенсорной интеграции. Потому что именно в этом периоде мозг оказывается на пике восприимчивости к разного рода ощущениям и их обработке. Это приводит к развитию активности детей, их энергетическому буму и достаточно быстрому и простому приобретению новых навыков и умений.

Совместное взаимодействие сенсорных систем: слуховой, тактильной, зрительной, вкусовой, проприоцептивной, вестибулярной и обонятельной, формирует восприятие различных сигналов, поступающих из внешнего мира и внутренней среды организма, что способствует одновременному использованию нескольких органов чувств: различные ощущения в ходе сложной деятельности мозга объединяются в целостный образ предмета, и происходит интерпретация, основанная на прежнем сенсорном опыте. То есть ребенок с нормальным развитием, способен одновременно видеть предмет, ощупывать его, слышать название и осознавать, о чем идет речь. Сенсорная интеграция (по Дж. Айрес) – это понимание информации, которая одновременно поступает по нескольким каналам и ее объединение в общее целое. У детей раннего возраста с задержкой речевого развития процесс сенсорной интеграции становится неэффективным, наблюдается искажение процесса восприятия сенсорной информации, что приводит к многочисленным проблемам, трудностям в поведении и обучении. Таких детей выделяет недостаток способности интеграции сенсорной информации, поступающей от различных органов чувств, и как следствие – искажение картины реального мира. [1]. Дети с нарушением сенсорной интеграции обладают многоканальным характером восприятия: они выделяют из обширного спектра сенсорных сигналов отдельные аффективно значимые для них раздражители, и как следствие, окружающий мир представляется им хаотичным и раздробленным.

Исследованиям в области сенсорной интеграции ребенка раннего возраста уделяло не очень большое количество ученых, например, самыми популярными являются Айрес Э. Джин, Улла Кислинг, Н.В. Седова, О.Ю. Царапкина, М.К. Шувалова, Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей и др. [1, 2, 4, 5]. Самой

известной, работавшей в данном направлении, является американский трудотерапевт Э. Джин Айрес, она начала работу над принципами терапии, основанной на сенсорной интеграции в 1950-х гг., разработала метод сенсорной интеграции, который направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Ее работа «Ребенок и сенсорная интеграция» является теоретической базой для многих ученых и авторов [1].

Задержка речевого развития может уже в раннем возрасте напрямую сигнализировать о сенсорных сбоях. Например, ребенок не слышит собеседника, хотя у него слух в порядке, он слушает речь, но слова как будто проходят сквозь мозг, он знает, что хочет сказать, но не справляется с артикуляцией.

Если бы сенсорная интеграция проявлялась одинаково у всех детей, то диагностировать эти нарушения было бы очень легко. Поэтому работа по диагностике данных нарушений требует у каждого ребенка выделения своих симптомов – в этом заключается трудность диагностики.

Нарушение сенсорного восприятия является особенностью детей с задержкой речевого развития, ведь сенсорное развитие очень важно для детей раннего возраста. Потому что у детей с задержкой речевого развития главные проблемы в обучении и поведении появляются из-за искажения восприятия сенсорной информации [5].

Одной из проблем в изучении нарушений сенсорной интеграции у детей раннего возраста является отсутствие как таковых методик изучения. Поэтому главным источником информации является наблюдение за поведением ребенка в естественных, привычных ребенку условиях жизни, наблюдение за ребенком в специальной «сенсорной комнате». Также специализированные опросники для родителей, где те описывают поведение, эмоции ребенка в определенных ситуациях и в обычных бытовых условиях.

На основании вышеизложенного материала можно утверждать – продуктивная деятельность ребенка раннего возраста является самым эффективным путем в его сенсорном развитии. Дети с задержкой речевого развития в процессе сенсорной интеграции получают возможность развивать все виды деятельности, которые соответствуют их раннему возрасту.

С детьми с дисфункцией сенсорной интеграцией необходимо работать с использованием разнообразных средств и приемов. Можно использовать различные варианты сенсорных игр, целью которых является: давать ребенку новые чувственные ощущения. Это, например, игры с красками (рисование пальчиками, ладошками, штампами; смешивание цветов, перетекание красок друг в друга), водой, мыльными пузырями, льдом, игры с песком, природным материалом, игры с тканями и бумагой, игры с сенсорными баночками, игры со стеклянными шариками, игры с массажерами для рук, игры с мячами. Также используются тяжелые одеяла и подушки, массажные коврики, растирание жесткой мочалкой, развитие мелкой моторики, работа с материалами разной фактуры и плотности. Данные средства и приемы можно использовать как в условиях общеобразовательной организации, так и родителям в домашних условиях, чтобы комплексно подходить к преодолению нарушений ребенка.

Сенсорная интеграция – это перспективное направление коррекционной педагогики. Поэтому необходимо дальнейшее исследование данной темы, создание новых, более разнообразных заданий и упражнений, разработка учебно-методических материалов для специалистов и родителей, освещающих данную тему со всех сторон и использование сенсорной интеграции в учебном процессе с детьми с задержкой речевого развития. Потому что данная тема недостаточно изучена и требует активной доработки в связи с увеличением количества детей раннего возраста с задержкой речевого развития с нарушенной сенсорной интеграцией.

#### **Список литературы**

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М., 2009. – 272 с.
2. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теория и практика. – М.: Теревинф, 2017. – 768 с.
3. Галигузова Л.Н., Мещерякова И.А. Педагогика детей раннего возраста [Электронный ресурс]. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 301 с. – URL: <http://en.bookfi.net/book/753129>
4. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. – М.: Теревинф, 2014. – 240 с.
5. Седова Н.В., Царапкина О.Ю., Шувалова М.К. Значение использования методов сенсорной интеграции в работе с детьми с речевыми нарушениями [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С. 408–410. – URL: <https://moluch.ru/archive/113/29087>

*Симакова В.А.,*

*Герасимова О.И.*

### **ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В современном мире общество диктует требования к личности, связанные с ее социальными компетенциями, уровню сформированности коммуникативных навыков, так как любая реализация деятельности человека связана с коммуникацией.

Коммуникативные навыки – это навыки, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [5].

Теоретическими вопросами развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста занимались отечественные и зарубежные ученые: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Мудрик, А.Г. Арушанова, М.И. Лисина и др. [1, 2, 3, 4, 7]. Авторы выделяют, что в развитии сферы общения ребенка ведущую роль играют коммуникативные навыки. С их помощью можно не только правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать

информацию от партнеров по общению, но и различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других детей и взрослых в данных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение.

В Российском дошкольном образовании в последнее время отмечается тенденция к использованию инновационных технологий, информационных технологий, различного интерактивного оборудования, игровых технологий, с элементами геймификации, в том числе лего-технологии.

Леги-технологии – это вид продуктивной деятельности, основанный на творческом моделировании с использованием широкого диапазона универсальных леги-элементов. Леги-конструкторы входят в категорию полезных игрушек для детей, которые способствуют развитию речи, коммуникативных и комбинаторных навыков, а также развитию когнитивных способностей [5].

Леги-технологии являются востребованными, как педагогами дошкольных учреждений, так и пользуются большой популярностью у детей и родителей. Они позволяют сформировать различные навыки у ребенка: конструкторские навыки, элементы инженерного мышления, математические, в том числе речевые и коммуникативные навыки, так как для того, чтобы создать определенную модель из леги-конструктора ребенок должен вступить в диалог. Также леги-технологии положительно влияют на психическое развитие ребенка, умственную и физическую работоспособность, развивают мелкую моторику, что является одной из задач коррекционной педагогики [6].

На сегодняшний день леги-технологии являются ведущей формой работы с детьми, так как с их помощью реализуются серьезные образовательные задачи, поскольку в процессе увлекательной творческой и познавательной игры создаются благоприятные условия, стимулирующие всестороннее развитие дошкольника [5].

Леги – в переводе с латинского «собираю». LEGO Group-компания, выпускающая леги-конструкторы, главный офис которой находится в Дании. Компания первоначально выпускала деревянные игрушки в 1932 г., но в дальнейшем стала создавать конструкторы, которые на сегодняшний день пользуются большой популярностью у детей [8].

Леги-конструкторы положительно влияют на всестороннее развитие ребенка, являются помощниками в реализации образовательных задач в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Леги-конструкторы входят в категорию полезных игрушек для детей, которые способствуют развитию речи, коммуникативных и комбинаторных навыков, а также развитию когнитивных способностей. При работе с конструктором идет процесс воспитания социально активной личности с высокой степенью свободы мышления, развития самостоятельности, способности детей решать любые задачи творчески. Работа с данным конструктором позволяет организовать и развивать коммуникативное общение в условиях работы в паре и группе [9].

Учителю-логопеду важно выстроить коррекционно-развивающую работу с ребенком так, чтобы во время занятий решались как речевые, так и неречевые задачи, а занятие проходило в игровой форме. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, а применение конструктора Леги на занятиях учителя-логопеда способствует более результативной логопедической коррекции, так как

занятие превращается в интересную игру, которая помогает лучше усвоить изучаемый материал.

С помощью конструктора Лего в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда решаются задачи коммуникативной направленности. Только в процессе совместной деятельности возможно развитие коммуникативных навыков у детей, так как дети активно взаимодействуют друг с другом, общаются, задают вопросы, выстраивают диалоги. Играя с конструктором Лего, дети взаимодействуют друг с другом, вступают в диалог между собой, т.е. задают и отвечают на вопросы, волнующие их, также в процессе сбора конструктора дети совместно решают проблемные ситуации, в ходе которых формируются умения рассуждать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.

Возможности использования лего-технологий в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда неограниченны.

Среди основных направлений использования конструкторов Лего на логопедических занятиях можно обозначить следующие:

1. Формирование и развитие сенсорных эталонов. Конструкторы Лего разнообразны по своему цветовому оформлению, величине, форме, тактильным ощущениям при игре с ними.

2. Развитие зрительно-пространственного восприятия. Даже не сложные постройки из данного конструктора учат ребенка действовать с деталями, видеть части и целое, видеть предмет в пространстве помещения.

3. Развитие ориентировки в пространстве и на плоскости. Создавая объемные постройки или располагая детали на листе бумаги в соответствии с определенной задачей, ребенок учится ориентироваться в пространстве и на плоскости, что в свою очередь готовит его к дальнейшему освоению ориентировки во время письма.

4. Развитие процессов словообразования и словоизменения. Например, ребенку можно предложить называть большие и маленькие детали, образовывая слова с новыми окончаниями и суффиксами.

5. Развитие навыков звукобуквенного анализа слов. Предложите ребенку, используя детали конструктора составить схему слова, проведя звукобуквенный анализ слова.

6. Развитие умения правильного использования предлогов. Можно построить из конструктора Лего любую по желанию ребенка постройку и вместе искать «Где находится зеленый кубик?» используя разные предлоги «на», «над», «за», «около», «перед», «под» и т.д.

7. Развитие связной речи. Предложите ребенку собрать постройку на заданную тему и рассказать о том, что он построил. Еще как вариант, можно предложить детям вместе обыграть совместную постройку. В данном случае будет осуществляться активное речевое и игровое взаимодействие, что в свою очередь позитивно скажется на развитии коммуникативных навыков дошкольников.

При использовании лего-технологий в коррекционной работе необходимо помнить, что, даже используя такой развивающий материал важно соблюдать требования к организации логопедических занятия с детьми, имеющими речевые нарушения. Прежде всего это возрастные особенности детей, сложность речевого

дефекта и этап коррекционной работы, индивидуальные особенности ребенка, уровень развития основных психических процессов.

Игры с лего-конструктором должны приносить радость ребенку, мотивировать его на выполнения необходимых упражнений, которые будут способствовать коррекции и развитию необходимых речевых навыков дошкольника.

Лего-конструктор относится к многофункциональным игрушкам, которые можно модернизировать. Такие игровые технологии побуждают детей к новым экспериментам, дети не теряют интереса к игре, что стимулирует их физическую и умственную деятельность. Благодаря большому разнообразию деталей лего-конструктора дети максимально активны во время игры, и играют в том темпе, который им удобен, а это очень важно для детей, имеющих речевые нарушения.

### **Список литературы**

1. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника [Электронный ресурс]: метод. пособие. – М.: Сфера, 2015. – URL: <https://www.chitalkino.ru/arushanova-a-g/>
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2014.
3. Лисина М.И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное [Электронный ресурс]. – М., 2012. – URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0062/1-0062-235.shtml>
4. Логопедия. Методическое наследие [Электронный ресурс]: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2012. – URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/K6/M8/file/1.pdf>
5. Мамрова В.Н. Лего-конструирование в детском саду: метод. пособие. – Челябинск, 2014.
6. Мельникова О.В. Лего-конструирование. 5–10 лет. Программа, занятия. 32 конструкторские модели. – Волгоград: Учитель, 2019.
7. Мкртчян М.А. О проблеме понимания в коммуникации. Организационно-деятельностные игры в образовании. – Красноярск: РИО КГПУ, 2015.
8. Петрук Е.В. Лего-игры для развития речи. Методическая копилка педагогов Всероссийский учебно-методический центр образовательной робототехники [Электронный ресурс]. – URL: <http://фгос-игра.рф/news/meropriyatiya/2570-lego-igry-dlya-razvitiya-rechi-metodicheskaya-kopilka-dlya-pedagogov?hitcount=0>
9. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду: метод. пособие. – М.: Сфера, 2018.

*Сычева Т.С., Коробкина Н.Ю.,  
Лазукова С.С., Герасимова О.И.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО КИНОКЛУБА ДЛЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

На всем протяжении развития системы дошкольного образования вопрос о необходимости включения семей воспитанников в образовательный процесс как активных партнеров остается актуальным. Современное положение семей

в Российской Федерации обусловлено произошедшими изменениями в экономической, политической, социальной сферах жизни общества [1].

Одной из важных задач образования на всех уровнях был и остается поиск новых, современных, актуальных форм взаимодействия с родителями как активными участниками образовательных отношений. Вступивший в силу в 2013 г. закон «Об образовании в Российской Федерации», провозгласил доступность образования для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья [2]. А это привело к необходимости поиска форм психолого-педагогической поддержки семей, имеющих детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Семьи с детьми ОВЗ имеют свои особенности, которые выражаются, прежде всего, в повышенном внимании к потребностям своего ребенка и зачастую в непонимании возможностей ребенка при условии грамотной и своевременной квалифицированной педагогической и специализированной помощи.

С целью включения родителей имеющих детей-инвалидов и/или детей с ОВЗ в единое образовательное пространство в ДОО организован родительский киноклуб. Целесообразность в организации киноклуба, обусловлена осуществлением неформального общения между педагогами и родителями, с другой стороны, в возможности родителям самостоятельно определять направления своего общения с особенным ребенком. Общение после просмотра того или иного фильма дает родителям возможность сформулировать собственный взгляд на многие довольно сложные сферы жизни особенных детей, увидеть другие точки зрения, сравнить их, подтвердить или скорректировать собственный взгляд на ситуацию. Работа с фильмом позволяет увидеть, что существует большое количество способов решения какой-либо проблемы, расширить поведенческий репертуар участников группы. Просмотр специально подобранных кинокартин выполняет и терапевтическую функцию (кинотерапия).

Цель данной формы работы: формирование активной родительской позиции в вопросах образования, воспитания, развития и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Организационные условия:

1. Заседания родительского киноклуба осуществляется 1 раз в два месяца (чаще, считаем нецелесообразно, так как есть и другие формы по взаимодействию с семьями, которые способствуют повышению родительской компетенции в вопросах обучения, развития и воспитания детей с ОВЗ).

2. Предварительно родители информируются о том, где, когда и во сколько состоится заседание киноклуба (реклама в группах ДОО, в социальных сетях ДОО).

3. Заседание киноклуба осуществляется во второй половине дня, с 16.30.

4. Продолжительность заседания регламентируется с учетом продолжительности фильма и времени на обсуждение актуальных проблем, поставленных в фильме (примерное время заседания до 2 часов)

5. Фильмы транслируются на большом экране в одном из корпусов образовательного учреждения (ДОО имеет необходимо оборудование для качественной трансляции фильмов).



6. Комментарии и обсуждения фильмов осуществляется под руководством специалистов ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами (педагог-психолог, учитель-логопед). Вопросы для обсуждения готовятся и предоставляются до просмотра фильма, обсуждение проходит после просмотра.

7. По итогам заседания, информация размещается в социальных группах ДОУ с предоставлением фильма, участвующего в просмотре для возможности его просмотра всеми желающим.

Принципы подбора фильмов для просмотра и обсуждения с родителями.

1. Фильм должен затрагивать актуальную для семей лиц с ОВЗ тему – это может быть фильм про обучение детей с ОВЗ, участие их в социальной жизни, профессиональное самоопределение, общение со сверстниками и взрослыми.

2. Фильм должен быть интересным и не очень продолжительным.

3. Фильм должен быть современным или отражать современные тенденции в обществе, он должен содержать позитивный конец. В фильме не должны присутствовать сцены насилия или смерти детей.

Этапы работы с фильмом:

1. Вводная беседа, информирование родителей о теме фильма, его продолжительности, специфике фильма.

2. Обсуждение вопросов для просмотра фильма, с последующим их обсуждением по итогу просмотра.

3. Непосредственно просмотр фильма.

4. Обсуждение фильма:

– анализ эмоционального состояния после просмотра;

– анализ содержания фильма;

– обсуждение фильма по вопросам.

5. Подведение итогов, приглашение на следующий просмотр.

Примерный перечень фильмов для просмотра с родителями в киноклубе:

Примечание: Фильмы подобраны с учетом определенной нозологии, используется аннотация к фильму из Википедии.

1. Чудо (2017, драма).

Аннотация: С одной стороны, мальчик Август Пулман такой же, как и другие мальчишки его возраста, – любит ходить на дни рождения к друзьям, играть в компьютерные игры, фанатеет от «Звездных войн», играет со своей собакой, ссорится и мирится со старшей сестрой. А с другой – он совсем не такой как другие мальчишки его возраста. Из-за очень редкой, но иногда встречающейся генетической ошибки у Августа нет лица. И вот такой мальчик должен пойти в школу. В первый раз. К обычным детям.

2. Несмотря ни на что (2017, комедия, драма)

Аннотация: История, основанная на реальных событиях, о талантливом молодом человеке, который больше всего на свете мечтает о стажировке в самом престижном отеле Мюнхена. Ничто, даже внезапное ухудшение зрения, которое он сохраняет в тайне, не сможет встать у него на пути. Немного удачи, помощь друзей и вера в себя – вот рецепт его успеха.

### 3. Перед классом (2008, драма).

Аннотация: С шести лет Брэд страдает синдромом Туретта. Его симптомы – частые моторные и вокальные тики, которые невозможно подавить. Однако ничто не останавливает его на пути к мечте стать учителем.

### 4. Звездочки на земле (2007, драма)

Аннотация: Маленький мальчик 8 лет Ишан Авасти с рождения отличается от других детей. Мир не воспринимает этого ребенка, как и его собственные родители. Однажды в жизни Ишана появляется временный учитель рисования Рам Никум – единственный, кто понимает этого ребенка. Рам ставит перед собой цель изменить жизнь мальчика и отношение к нему логопеду по имени Лайонел Лог.

### 5. А в душе я танцую (2004, драма, комедия)

Аннотация: Майклу 24 года, и почти всю свою жизнь он провел в доме для инвалидов, куда попал с церебральным параличом. Он знакомится с новым пациентом клиники – Рори О’Ши, которого приковала к инвалидной коляске мышечная атрофия, его смелость и безразличие к ударам судьбы становятся отличным примером для Майкла.

Заключение:

1. Организация взаимодействия с родителями, имеющих детей ОВЗ и/или детей-инвалидов посредством родительского киноклуба является интересной, доступной и востребованной формой, способствует снятию эмоционального напряжения у родителей, дает возможность посмотреть на ситуацию извне, увидеть положительные стороны ситуации.

2. Использование специально подобранных фильмов, отражающих специфику работы и организации жизни лиц с ОВЗ и инвалидов позволяет расширить представление родителей о возможностях данной категории детей, помочь найти ответы на актуальные вопросы, продемонстрировать возможные варианты решения проблемных ситуаций.

3. Обсуждение фильма после просмотра создает ситуацию активного общения специалистов, воспитателей и родителей, позволяет уточнить позиции всех участников образовательных отношений, дает возможность выстроить диалог и получить обратную связь.

### **Список литературы**

1. Распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в РФ» на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70727660/#friends>

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>

*Устинова Д.В.,  
Герасимова О.И.*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ТАКТИЛЬНЫЙ ФАРТУК» ДЛЯ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Современные подходы к организации коррекционно-развивающего процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья требуют от специалистов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей, педагогов постоянного поиска новых средств, методов и приемов коррекции задержки речевого развития. Лишь используя эффективные, научно обоснованные приемы и средства можно правильно спланировать, организовывать коррекционный процесс с детьми с речевой патологией. Процесс овладения речью – это сложный, многоплановый процесс, неразрывно связанный со становлением и развитием ведущих видов деятельности [5].

Многие ученые в области психологии и педагогики подчеркивают важность сенсомоторного развития у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Это Л.С. Венгер и З.М. Богуславская. Они считают, что воспитание сенсомоторной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья является залогом успешного развития их психической сферы в целом [1, 2].

Исходя из приоритетного вида деятельности в каждом возрастном периоде, изучением особенностей развития сенсомоторных способностей посредством дидактических игр и в процессе предметной деятельности занимались такие ученые, как А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, исследования указанных педагогов и ученых позволяют нам говорить о том, что эффективность работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ по формированию у них предметной деятельности, сенсомоторных эталонов, познавательной деятельности, а следовательно, и речи зависит от правильно подобранных дидактических средств и методов педагогического воздействия [4].

Исследования таких ученых, как М.М. Кольцова, показали, что дети, с которыми регулярно проводятся игры по развитию мелкой моторики и сенсорного восприятия, значительно опережают своих сверстников, как в умственном развитии, так и в речевом [3].

В настоящее время в практике логопедии большое внимание уделяется работе с маленькими детьми. Это связано с тем, что в раннем возрасте происходит интенсивное формирование базовых навыков у детей.

В раннем возрасте вам необходимо общаться с вашим ребенком. Вместе читаем, учим стихи и рифмы, делаем пальчиковую гимнастику, собираем шишки в лесу, гербарий, разбираем коробку с пуговицами, просеиваем гречку, сортируем макароны, делаем все то, что делали с нами его бабушка и дедушка. В сторону отодвинуть игрушки – придвинуть ближе живой, реальный мир.

Эти методы не устарели, и вся индустрия игрушек не нашла им альтернативной полезной замены. Вы должны играть с ребенком. Игра – это необходимый этап и необходимое условие для правильного развития ребенка. Игры

на ролевые игры, основанные на предметах, не только удовлетворяют их основные потребности, но и являются предпосылкой для создания и развития различных видов деятельности.

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей сенсомоторного развития детей с ОВЗ. Целенаправленная и систематическая работа по сенсомоторному развитию детей дошкольного возраста способствует формированию интеллектуальных способностей, речевой активности, а самое главное, сохранению психического и физического развития ребенка. Актуальность нашей работы связана с необходимостью применения дидактического материала, учитывающего особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и позволяющего эффективно влиять на их сенсомоторное и речевое развитие.

Для тесного взаимодействия ребенка со взрослым и мотивации к речевой деятельности мы разработали пособие тактильный фартук. Цель использования дидактического пособия «Тактильный фартук» как средства формирования сенсомоторных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.

«Тактильный фартук» представляет собой интерактивное пособие, которое используется учителем-логопедом и другими специалистами при организации индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий в образовательном учреждении.

Это дидактическое пособие способно развивать у детей речь, внимание, мелкую моторику, пространственное воображение, самостоятельность, мышление, логику, инициативу и восприятие (тактильное, зрительное, пространственное) в игровой форме, а также формировать навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Пособие можно использовать в непосредственно образовательной деятельности для закрепления и расширения знаний, а также в свободной деятельности. Учителю-логопеду работу можно организовать как индивидуальную игру, и игру для работы с подгруппой детей (от 2 до 4 ребят). Можно использовать как игру для самостоятельной детской деятельности. Работа с пособием предполагает рассматривание, беседу, ответы на вопросы по картинкам, установление логической последовательности событий, составление предложений, составление рассказа, развитие мелкой моторики.

Среди основных задач использования «Тактильного фартука» можно обозначить следующие:

1. Формировать мотивацию к речевой деятельности, развивать активный и пассивный словарь детей, знакомить с произведениями детской художественной литературой.

2. Формировать и развивать мелкую моторику, развивать точность движений пальцев рук, развивать скоординированность движения рук.

3. Развивать сенсорные эталоны, развивать восприятие и тактильных ощущений.

4. Развивать звуковое восприятие, отрабатывать ритмический рисунок, развития координации движения.

5. Формировать и развивать эмоциональную сферу у детей с ОВЗ и развивать навыки взаимодействия взрослого с ребенком и ребенка со сверстниками.

6. Формировать и развивать основные виды движений у детей, развивать умение выполнять упражнения по сигналу, развивать координацию движений, ориентировку в пространстве, развивать и укреплять основные групп мышц.

7. Развивать зрительно-моторную координацию, различение предметов по форме, цвету, величине.

Для достижения цели нами предлагаются материалы в «Тактильный фартук», для организации и проведения игр и упражнений:

- театр на наклейках «Репка», «Теремок», «Колобок» и др.;
- деревянные катушки, большие пуговицы, прищепки;
- игрушки-шумелки, погремушки, логоритмические палочки;
- карточки с эмоциями;
- платочки, шнурочки, скакалочки;

– дидактические игры: «Найди пару», «Бусы», «Повтори узор», «Найди лишнее» и т.д.

Тактильный фартук помогает успешно решать не только задачи сенсомоторного развития ребенка, но является хорошим помощником речевого развития детей.

Также дидактическое пособие «Тактильный фартук» соответствует требованиям ФГОС ДО: Доступность – весь используемый в пособии дидактический материал доступен для восприятия, понимания и усвоения детей, так как подобран с учетом особенностей каждого ребенка, с которым он используется. Безопасность – «Тактильный фартук» изготовлен из экологически чистых материалов: ткань, дерево, бумага, фетр. Пособие безопасно как для взрослого, так и для детей. Трансформируемость, насыщенность, вариативность – с учетом динамики в ходе коррекционно-развивающей работы количество заданий и игр, размещающихся в фартуке, постепенно увеличивается, а их содержание усложняется. На данном этапе ребенок может инициировать какую-то игру по своему желанию с материалом «Тактильного фартука».

Таким образом, «Тактильный фартук» – дидактическое пособие с множеством функций, который можно использовать для гармоничного развития ребенка не только логопедам, но и воспитателям, психологам, музыкальным руководителям, инструкторам по физическому воспитанию.

Содержание «Тактильного фартука» определяется возрастом ребенка, сложностью и структурой нарушения, реализуемой образовательной программой и уровнем коммуникативного развития ребенка, что делает его универсальным как для коррекционной работы с детьми ОВЗ и детьми-инвалидами. В перспективе данное пособие может быть использовано в разных вариациях. В соответствии с возрастом будут меняться и дидактические задачи.

### **Список литературы**

1. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2012. – 207 с.

2. Венгер Л.А., Пилюгина Е.Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка: книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2011. – 144 с.

3. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2009. – 206 с.

4. Костромина С.Н., Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей [Электронный ресурс]: психодиагностические таблицы, психодиагностические методики, коррекционные упражнения. – М.: Ось-89, 2012. – 224 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0407/1\\_0407-4.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0407/1_0407-4.shtml)

5. Логопедия: учеб. для студентов вузов [Электронный ресурс] / под ред. Л.С. Волковой. – М., 2007. – 680 с. – URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0049>

*Чайникова Н.А.,*

*Лопатина О.П.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КИНЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Формирование речи в первые три года жизни является сложнейшим нервно-психическим процессом, происходящим во взаимодействии ребенка с окружающей средой. Речь ребенка развивается в ситуации общения со взрослыми и под влиянием их речи, также зависит от нормального социального и речевого окружения, от обучения и воспитания с первых дней жизни [1].

В случае различных негативных влияний на ребенка могут возникнуть нарушения развития. В раннем возрасте нарушением речи чаще всего является задержка речевого развития (далее – ЗРР). Этот термин описывает раннее речевое развитие большой группы детей, у которых есть отклонения от нормального онтогенеза, но тип речевого нарушения еще не выделен.

Дети с диагнозом ЗРР, по мнению Т.А. Датешидзе, как правило, имеют отягощенный неврологический статус, который выражается в особенностях поведения. Внимание детей с ЗРР непроизвольное, неустойчивое, игровая деятельность отличается бессмысленным манипулированием игрушек. Часто эти дети моторно неловки: плохо развиты движения кисти, пальцев, к двум годам отсутствует «щипцовый» захват, не могут точно, координированно выполнить движения губами, языком после показа взрослыми.

Часто ЗРР бывает связана с задержкой психомоторного или психического развития (О.Г. Приходько, Е.Ф. Архипова). Большинство речевых нарушений проявляются в структуре различных психических и нервно-психологических расстройств. ЗРР бывает, как самостоятельным диагнозом, так и симптомом более серьезного нарушения. В качестве симптома ЗРР может указывать, как на довольно простой – задержка психического развития, так и на более сложные, такие как олигофрения, умственная отсталость.

В возрасте 3 лет наибольшее значение имеет общая ЗРР в виде экспрессивной формы, которая чаще всего сочетается с общим эмоциональным недоразвитием или задержкой эмоционального развития.

Отставание в моторном развитии влияет на навыки общения как с вербальной стороны, так и с невербальной стороны. Невербальная коммуникация понимается как общение с использованием неязыковых средств, включающих в себя движения тела, жесты, мимику, зрительный контакт, положение в окружающей обстановке, звуковое и тактильное общение.

Одной из форм невербальной коммуникации являются кинетические средства коммуникации (поза, мимика, жест, взгляд, походка) – значимые для общения компоненты, которые формируются с рождения, через присвоение ребенком поведения взрослого.

Жесты обладают большей конкретностью, ситуативностью и изобразительностью, чем язык, являются более сложными по сравнению мимикой и позой. Они играют важную роль в период дословесной коммуникации и в усвоении речи в раннем онтогенезе (М.И. Лисина) [2].

Результаты исследований Е.А. Петровой показали, что вначале жест употребляется независимо от слов. Автономное жестикулирование постепенно уменьшается от 10 к 18 месяцам, а жестикуляции, которые сопровождают речь, растут. Сначала идет жест, потом жест и вокализация, а позднее основная нагрузка ложится на речь [3].

У детей с ЗРР происходит задержка всех средств коммуникации и, что более важно, кинетических, задержка развития которых может затруднять дальнейшее речевое развитие, приводя к более серьезным и менее обратимым нарушениям речи.

Особое значение для специальных педагогики и психологии имеют закономерности раннего возраста, когда нередко начинает формироваться «отклоняющийся» вид развития. Потенциальные возможности коррекционной помощи определяют пластичность мозга ребенка раннего возраста, сензитивные периоды формирования эмоций, интеллекта, личности и речи. Ранняя и адекватная помощь ребенку позволяет более эффективно воздействовать на его психофизическое развитие, смягчая и предупреждая вторичные нарушения.

Как было сказано ранее, речь ребенка развивается в ситуации общения со взрослыми и под влиянием их речи. Ближайшими взрослыми, которые находятся рядом с ребенком раннего возраста являются родители, поэтому, определяющую роль в коммуникативном развитии начинают играть именно они. Поэтому мы предлагаем обучать их приемам формирования кинетических средств коммуникации у ребенка с ЗРР, которые позволят активно включать родителя в этот процесс, посредством простых упражнений, которые можно выполнять в домашних условиях с повышающейся для ребенка сложностью.

Приемы поэтапного формирования кинетических средств коммуникации:

1. На начальном этапе важно показать ребенку, как можно управлять телом и активизировать его. Развитию двигательных способностей по подражанию способствует зарядка или физкультминутка. Для этого отлично подойдет методика раннего музыкального развития Железновых «Музыка с мамой». Если этот вариант по какой-либо причине не подходит, можно заменить его на текстовую физкультминутку для детей раннего возраста.

2. Взрослый должен четко проговаривать слова и выполнять соответствующие движения, затем попросить ребенка делать движения вместе с ним. Все слова и действия взрослого должны сопровождаться соответствующей мимикой и быть несколько утрированными.

3. Затем следует переключить внимание на развитие более тонких движений кисти, пальцев ребенка. Развитию мелкой моторики способствуют пальчиковая гимнастика, например, игра «Сорока-белобока». Также эта игра активизирует тактильные ощущения ладони, что тоже является немаловажным в развитии кинетических средств коммуникации.

4. На следующем этапе необходимо активизировать артикуляционный аппарат и мимические мышцы различными несложными упражнениями. Например, выполнить с ребенком по подражанию движения: показать язык, облизать ложку, улыбнуться, надуть щеки. Помимо активизации эти упражнения будут укреплять мышцы артикуляционного аппарата, и способствовать воспроизведению в дальнейшем нужных звуков.

5. Следующим этапом является изучение эмоций. Взрослый должен показывать ребенку различные эмоции, сопровождая их соответствующими мимикой и жестами-симптомами состояний (удивление, радость при встрече, предвкушение, неуверенность, возмущение, испуг). Лучше всего показывать в реальных ситуациях или специально придуманных ролевых ситуациях с другими членами семьи. Очень важно проговаривать ребенку эти эмоции, например: «Посмотри, как папа радуется. Он улыбается». После этого можно просить ребенка повторить ту или иную эмоцию по подражанию, например: «Посмотри, как папа радуется. Он улыбается. А как ты улыбаешься? Покажи улыбку». Очень важно комментировать эмоции ребенка, проговаривая каждую.

6. На заключительном этапе предлагается более комплексное и сложное воздействие на развитие кинетических средств коммуникации. На этом этапе необходимо создать для ребенка сказочную обстановку, поскольку сказочные образы близки воображению ребенка, что позволяет влиять на развитие восприятия, мышления, внимания, памяти и, конечно, речи. Начать необходимо с прочтения сказки ребенку, для того, чтобы она была знакома ему, что позволит облегчить работу. Затем, рассказывая уже знакомую ребенку сказку, необходимо дополнять действия героев в сказке соответствующей мимикой и жестами. Каждый жест и эмоцию необходимо комментировать, но не стоит переводить весь текст сказки в жестикуляцию, важно делать акценты только на том, что важно ребенку, учитывать его потребности. После нескольких таких прочтений можно попробовать вовлечь ребенка в совместный рассказ, оправдывая это тем, что необходима его помощь в припоминании. В случае, если у ребенка не получается, следует помочь ему, не выполняя движения за него.

Таким образом, работа с одной сказкой будет продолжительная, но, если ребенку уже не интересно, можно придумывать вместе с ним другие интересные концовки или повороты сюжета. Лучше всего использовать русские народные сказки про животных, где у каждого героя есть определенный образ и сюжет сказки можно легко изменить.



Представленным выше приемам можно обучать на мастер-классах, семинарах-практикумах, но не все родители знают о том, что это необходимо, а также не у всех есть время на посещение этих мероприятий. Для решения этих проблем нами было решено воспользоваться информационно-коммуникационными технологиями, а конкретно технологией «стрим-обучения». Это совокупность методов, форм, средств обучения, с использованием широкоэвещательного и потокового видео в сети Интернет в качестве основного элемента педагогического взаимодействия [4]. Это одна из современных технологий, которая предполагает не только возможность получения знаний, но и обмен опытом с другими участниками обучения, предоставление видео-материалов для проверки умений и навыков. Данная технология не требует специальных приложений, предполагает непрерывность обучения, оперативность получения информации, может быть использована в любом месте и в любое время.

Мы полагаем, что, используя предложенные нами приемы в комплексе, родители, смогут воздействовать на психомоторное и речевое развитие своего ребенка, в результате чего компенсировать ЗРР, а, возможно, и предупредить вторичные нарушения речи.

#### ***Список литературы***

1. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи. – М.: Центр гуманит. лит. РОН, 2001. – 157 с.
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Моск. психол. соц. ин-т, 1997. – 383 с.
3. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе: учеб. пособие по курсу «Основы пед. мастерства». – М.: Пед. о-во России, 1998. – 222 с.
4. Технология стрим-обучения в вузе: моногр. / С.С. Арбузов, О.Н. Грибан, А.Н. Константинов и др. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2020. – 1 CD-ROM.

*Чемезова Е.О.,  
Проглядова Г.А.*

### **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

В современных исследованиях особое внимание уделяется изучению связной речи дошкольников, как одному из важных показателей речевого развития ребенка.

Описательная речь является одним из важнейших компонентов при составлении взаимосвязанных высказываний и текстов, и именно он наиболее оказывается несформированным у детей с общим недоразвитием речи. Описание – является одним из самых сложных видов монологической речи, так как оно связано со способностью наблюдать, различать, сравнивать признаки описываемого объекта, синтезировать свои наблюдения в связном высказывании.

Значительный вклад в изучение связной описательной речи у детей с общим недоразвитием речи внесли такие исследователи как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева.

Описательная речь у детей с общим недоразвитием III уровня имеет ряд особенностей, которые подробно изложены Т.Б. Филичевой [1]. Автор выделяет такие особенности как нарушение связности и последовательности; смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии; заметная фрагментарность изложения; нарушение логико-временных и причинно-следственных связей. Указанные специфические черты сочетаются с низкой степенью самостоятельной активности ребенка при составлении рассказа, с неумением выделить основные и второстепенные элементы его замысла и связи между ними, с невозможностью четкого композиционного построения текста.

Исследователи отмечают, что у дошкольников с нормой речевого развития овладение навыком составления описательных рассказов вызывает затруднения. Очевидно, что детям с общим недоразвитием речи составление описательных рассказов недоступно, без зрительной опоры на объект. Описательная речь детей с ОНР требует коррекционной работы с целью развития умений, необходимых для построения описательного текста.

В данной работе мы рассмотрим основные, наиболее эффективные методы развития связной описательной речи у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте.

Е.А. Тихеева считает целесообразным применение поэтапного обучения, которое включает в себя: подготовительные упражнения к описанию предметов; формирование первоначальных навыков самостоятельного описания; описание предметов по основным признакам; обучение развернутому описанию предмета; закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых и предметно-практических занятий.

Также Е.И. Тихеева развивала идею о сравнительном описании, вводя постепенное усложнение: описание одного предмета из двух, параллельное описание непосредственно наблюдаемых предметов, параллельное описание предметов по памяти [4].

В качестве вспомогательного средства при обучении описательной речи Л.В. Эльконин, С.Л. Рубенштейн предлагают использовать наглядное моделирование. С его помощью детям легче выстраивать план ответа, строить свой рассказ более полно, точно и последовательно [2].

Метод наглядного моделирования в трудах исследователей представлен по-разному. Так В.К. Воробьева рассматривает особенности использования данного метода в логопедической практике, как методики применения на занятиях сенсорно-графических и картинно-графических схем, Т.А. Ткаченко предложен прием предметно-схематических моделей, В.П. Глуховым – блоков квадратов, Т.В. Большевой – применение коллажей.

Н. Малетина и Л. Пономарева в своей работе «Моделирование в описательной речи» затрагивают необходимость графических моделей в работе по совершенствованию связности описаний и расширению способов межфразовой связи. Как отмечают авторы, труднее всего детям дается усвоение межфразовой связи, в основном дети используют повтор, реже употребляют местоименную

и синонимичную связь. По мнению исследователей, обучение может начинаться со сравнения связного описания и деформированного [3].

Трудно переоценить роль наглядности как наиболее эффективного коррекционного средства в образовательном процессе. Это важнейший прием формирования всех элементов речевой системы дошкольников.

#### **Список литературы**

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. – М., 2019. – 608 с.
2. Макарова Ю.А. Использование моделей в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста // Концепт. – 2017. – Т. 2. – С. 386–389.
3. Малетина Н., Пономарева Л. Моделирование в описательной речи детей с ОНР // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 6. – С. 64–68.
4. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей детского сада / под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1981. – 159 с.

*Шутова И.Ю.,*

*Герасимова О.И.*

### **ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОСОБИЯ «ДАРЫ ФРЕБЕЛЯ» ДЛЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5–6 ЛЕТ) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

В соответствии с действующим российским законодательством в области образования дошкольное образование является первым уровнем общего, и ставить своей целью обеспечение доступного и качественного образования для всех категорий, обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья [5]. К лицам с ограниченными возможностями здоровья относят, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи [5]. Для организации обучения данной категории дошкольников система дошкольного образования представлена прежде всего группами компенсирующей направленности.

Наиболее часто встречающимся нарушением в последнее десятилетие является, по мнению ученых и логопедов-практиков, общее недоразвитие речи. Особенно это касается общего недоразвития речи III уровня.

В специальной литературе дается следующее определение общего недоразвития речи (далее ОНР) – как сложного речевого расстройства у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и как следствие, всей связной речи [2].

Данное нарушение корректируется при системной работе всех специалистов, при использовании современных образовательных, коррекционных и развивающих технологий, специально подобранных игр и дидактических пособий.

В последнее десятилетие в логопедической практике активно используются разнообразные дидактические пособия: лэпбуки, мини-буки, бизиборды, тренажеры-стимуляторы, развивающие линейки, развивающие модули, балансиры и др. Что

в свою очередь говорит о том, что интерес и потребность в поиске новых подходов к использованию как уже имеющихся, так и созданных в последнее время дидактических средств в коррекционной, образовательной и развивающей деятельности с дошкольниками довольно высокий.

Вопросами использования разнообразных дидактических средств в работе с детьми дошкольного возраста занимались Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.А. Козлова, О.М. Дьяченко и др. Данные авторы делают акцент на влиянии дидактических игр на развитие интеллекта и речи детей, навыков игровой и познавательной активности, начиная с раннего возраста, обеспечивая тем самым их полноценное развитие [2].

Системы дидактических игр разработаны такими видными учеными-педагогами, как Ф. Фребель, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова и др. [1, 4, 6]. В настоящее время большой популярностью пользуются такие дидактические пособия как пособия М. Монтесори, Ф. Фребеля, Б.П. Никитина, Эдуарда Сегена, Золтана Дьенеша и др. Это обусловлено тем, что данные дидактические пособия разработаны с учетом научных достижений отечественной и зарубежной педагогики, а также имеют четко разработанную методику работы с ними, что облегчает их использование в процессе совместной деятельности с детьми дошкольного возраста. Кроме того, как показал анализ научных трудов выше указанных авторов, в основу игр с пособиями они закладывали возможность в доступной интересной форме при помощи специально разработанных и подобранных игр, упражнений и тренировок стимулировать органы чувств ребенка реагировать и воспринимать информацию, развивать двигательный аппарат, формировать речевую активность и привести все функции организма к активному состоянию.

Обращение к наследию немецкого педагога Ф. Фребеля и его дидактическим играм обусловлена потребностью современной логопедической науки в поиске новых подходов к использованию идей как отечественной, так и зарубежной педагогической науки и практики в коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста. Анализ педагогического наследия Ф. Фребеля актуален как с позиции общекультурного наследия, так и с позиции практического применения его идей в работе с детьми дошкольного возраста по использованию дидактического пособий «Дары» в коррекционно-развивающей работе. Дидактическое пособие немецкого педагога Фридриха Фребеля является одним из первых дидактических пособий, разработанных для использования в практике «детских садов» [1, 6]. Сам автор назвал его «Дары», так как «вручая» ребенку определенный «дар» взрослый открывает перед ним новые возможности в познании предметного и окружающего мира.

Пособие «Дары Фребеля» являются уникальным авторским пособием, играя с которым ребенок в доступной и интересной форме знакомится со свойствами предметов, сенсорными эталонами, совершает разнообразные действия, конструирует разные по сложности постройки и обыгрывает их, проговаривает названия предметов и совершаемые с ними действия, тем самым осуществляя активную речевую деятельность. Также данное пособие в настоящее время используется как развивающий материал для детей с ограниченными

возможностями здоровья, включая тяжелые нарушения речи, задержку психического развития, нарушения интеллекта, нарушениями аутистического спектра и т.д. В современной образовательной практике «Дары Фребеля» используются, прежде всего, как дидактическое средство развития интеллектуальных, речевых и игровых способностей ребенка на разных возрастных этапах.

Фридрих Фребель не только создал, первый в истории педагогики обучающий дидактический материал, но и разработал своего рода методические рекомендации по его использованию, которые описал в своих трудах.

Основная идея использования даров, по мнению самого Ф. Фребеля заключается в одном из его высказываний – «Но каждая вещь и каждая сущность – все познается лишь постольку, поскольку оно сопоставляется с однородным противоположным предметом и поскольку отыскиваются общие с ним единство, гармония и равенство, и познание совершается тем совершеннее, чем совершеннее происходят соединение с противоположным и отыскивание общих свойств» [1, 6].

Использование данного пособия в коррекционно-развивающей работе со старшими дошкольниками с ОНР III уровня обусловлено, прежде всего, задачами данной работы с учетом особенностей речевого нарушения детей, формой организации логопедической работы в группе компенсирующей направленности и приоритетным видом деятельности детей старшего дошкольного возраста – играми с правилами, включая, в том числе дидактические игры.

При их организации и проведении необходимо соблюдать ряд требований:

1. Специалистам, педагогам группы компенсирующей направленности, родителям, прежде чем использовать дидактическое пособие «Дары Фребеля» в работе с дошкольниками необходимо познакомиться с данным пособием и методикой работы с ним. Это позволит глубже понять возможности и научное обоснование использования данного пособия как дидактического средства обучения детей старшего дошкольного возраста, в том числе старших дошкольников с ОНР III уровня.

2. Игры и упражнения разрабатываются с учетом речевого нарушения дошкольников и возрастных и индивидуальных особенностей детей группы компенсирующей направленности.

3. Игры и упражнения могут быть включены в структуру фронтального логопедического занятия со всеми детьми группы компенсирующей направленности, при условии наличия необходимого количества дидактических наборов для детей.

4. Этапы работы с материалом дидактического пособия необходимо организовывать от простого к сложному обязательно в начале коррекционной работы познакомить детей с данным пособием и дать самостоятельно поиграть с ним.

5. Все игры и упражнения с «Дарами Фребеля» в течение логопедического занятия как группового, так и индивидуального повторяются 2–3 раза, что в свою очередь способствует формированию необходимых навыков, запоминанию и развитию произвольного внимания.

6. После знакомства и обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня играм с пособием «Дары Фребеля», пособие можно разместить

в развивающей среде группы для самостоятельных игр и занятий дошкольников и автоматизации речевых навыков.

Данное дидактическое пособие соответствует всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и может быть включено в любую образовательную программу как часть развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения, включая группы компенсирующей направленности [3].

### **Список литературы**

1. История зарубежной дошкольной педагогики [Электронный ресурс]: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности: «Дошкольная педагогика и психология» / сост. Н.Б. Мчелидзе и др. – М.: Просвещение, 1986. – URL: [https://nashaucheba.ru/v49168/фребель\\_ф.\\_детский\\_сад.\\_том\\_ii](https://nashaucheba.ru/v49168/фребель_ф._детский_сад._том_ii)
2. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2018.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.baze.garant.ru>
4. Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания [Электронный ресурс]. – М.: ВЛАДОС, 2005. – URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0422/3\\_0422-14.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0422/3_0422-14.shtml)
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 29.12.2012 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
6. Фребель Ф. Воспитание человека. История зарубежной дошкольной педагогики» [Электронный ресурс]: хрестоматия: учеб. пособие / под ред. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 2000. – URL: <http://lib.mgppu.ru/ОпacUnicode/app/webroot/index.php?url=/>

## **IV. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ахматова Е.А.,*

*Токаева Т.Э.*

### **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗПР 7–8 ЛЕТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Актуальность проблемы изучения особенностей свойств произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития определяется, прежде всего, необходимостью коррекции и развития внимания этих детей для оптимального овладения ими учебной деятельностью, поскольку внимание играет важную роль в формировании познавательной и эмоционально-волевой сфер психики ребенка с нарушением интеллекта. Внимание обеспечивает отбор поступающей информации, сосредоточенность психической активности на деятельности или объекте, направленность и избирательность познавательных процессов.

Проблема внимания детей с задержками психического развития традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем специальной психологии. На сегодняшний день степень изученности проблемы развития свойств внимания в младшем школьном возрасте у детей с ЗПР в отечественной и зарубежной психологии освещена недостаточно. Поскольку данная тема довольно обширна по своему содержанию, систематизировать и проанализировать все факты, связанные с особенностями развития внимания в младшем школьном возрасте, представляется весьма проблематично [1].

Изучением особенностей свойств внимания у детей с задержками психического развития занимались И.П. Павлов, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, Л.В. Кузнецова, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский.

Целью исследования было изучение особенностей развития и коррекция произвольного внимания учеников первого класса с ЗПР на уроках русского языка средствами дидактических игр.

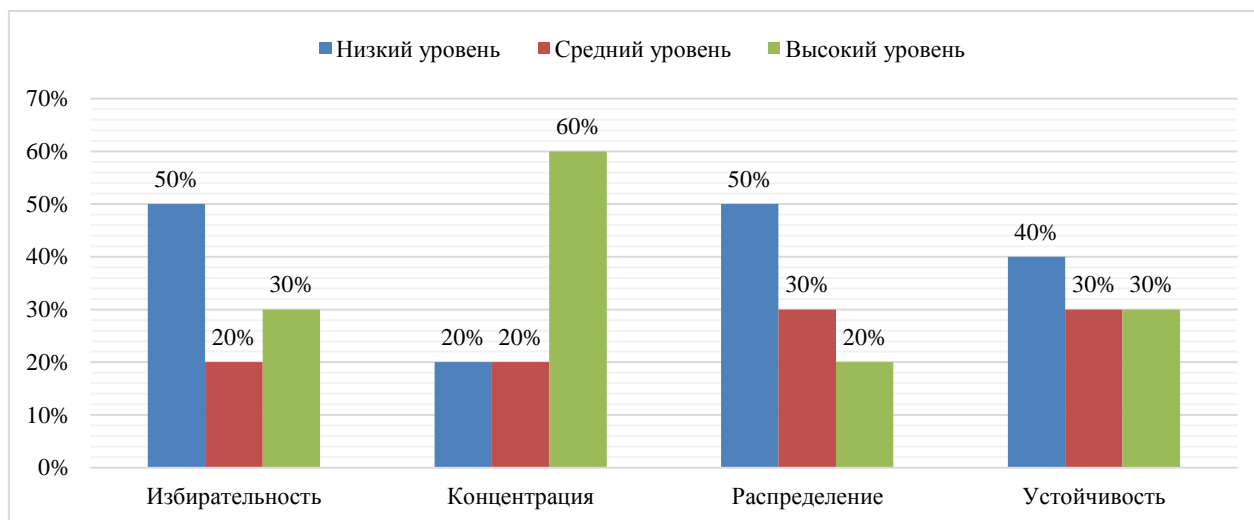
В рамках данного исследования были выполнены следующие задачи:

- изучена психолого-педагогическая литература по проблеме развития внимания детей с задержкой психического развития;
- изучена роль дидактических игр в развитии процесса внимания у младших школьников с задержкой психического развития.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что внимание играет большую роль в развитии личности не только нормально развивающегося ребенка, но и ребенка с задержкой психического развития.

Задача опытно-поисковой работы состояла в выявлении и повышении уровня развития произвольного внимания младших школьников с ЗПР. Опытно-поисковая работа проводилась на базе МАОУ «СОШ № 120». В исследовании приняли участие 10 обучающихся 2-го класса.

Результаты исследования уровней развития произвольного внимания на начальном этапе опытно-поисковой работы представлены на рисунке.



Сравнительные результаты исследования уровня избирательности, концентрации, распределения и устойчивости произвольного внимания на начальном этапе опытно-поисковой работы, %

Анализируя результаты, можно прийти к выводу, что на начальном этапе опытно-поисковой работы, у учащихся первого класса с задержками психического развития недостаточно сформированы практически все свойства внимания.

Так, мы видим, что по критерию «уровень избирательности произвольного внимания» половина исследуемых детей имеет низкий уровень избирательности. У 20 % детей с ЗПР 7–8 лет низкий уровень концентрации произвольного внимания. По критерию «уровень распределения произвольного внимания» 50 % испытуемым не удалось продемонстрировать высокие показатели своей работы. По критерию «уровень устойчивости» получили следующие результаты: на среднем и высоком уровне находится одинаковое количество человек, что составляет в общем 60 % от количества диагностируемых. 40 % с заданием справились на низком уровне, они не смогли отыскать и зачеркнуть нужное количество букв из набора. Следовательно, с исследуемыми детьми необходимо провести коррекционно-развивающую работу по развитию внимания.

Данные полученные в результате анализа теоретической и методической литературы по теме исследования и низкий уровень развития всех показателей внимания у детей с ЗПР (устойчивости внимания, распределения внимания, *концентрация* внимания, избирательности произвольного внимания), полученные на этапе констатирующего эксперимента легли в основу разработки системы дидактических игр и упражнений (таблица).



## Упражнения на развитие внимания у младших школьников с ЗПР

№ п/п	Нарушение внимания учеников с ЗПР	Дидактическая игра, упражнение	Содержание игры или задачи игры
1	Устойчивость внимания	«Съедобное и несъедобное»  «Найди ошибку»	Развитие активности внимания, направленное на избирательность внимания  Развитие логического мышления и устойчивости внимания
2	Распределение внимания	«Корректор-1»  «Отдай честь»	Развивать умение по образцу заполнять фигуры, направленное на распределение внимания  Формирование у ребенка навыков контроля над собственными действиями, самовоспитания и самостоятельного регулирования своего поведения, направленное на распределение внимания
3	Концентрация внимания	«Муха» «Филворд»  «Вставь пропущенную букву» «Верю – не верю»  «Что забыл художник?»	Развитие концентрации внимания  Развитие зрительного внимания и восприятия, графомоторных навыков, мыслительной деятельности, свойств внимания, а именно на концентрацию  Развитие орфографической зоркости и концентрации внимания  Формирование доверительного отношения к людям, развитие умения выявлять обман, направленное на концентрацию внимания  Научить ребенка находить особенности, видеть детали, направленное на концентрацию внимания
4	Избирательность внимания	«Анаграмма» «Закрась нужное»  «Не пропусти хлопок» «Карточки»	Развитие мыслительных операций анализа и синтеза, направленное на развитие избирательности внимания  Развитие концентрации и избирательности внимания  Развитие орфографической зоркости и математических навыков, направленное на избирательность внимания

Для повышения интереса к русскому языку, заложению основ орфографической зоркости у учащихся младших классов с задержками психического развития в период обучения грамоте и формированию их грамотности необходимо систематическое включение в уроки дидактических игр и игровых приемов.

Подготовительный этап формирования орфографической зоркости совпадает по времени с первым полугодием. В это время можно большую часть учебных занятий строить на основе игр, применения игровых приемов (сказочные герои).

В период обучения грамоте младшие школьники знакомятся с буквами и звуками, узнают, что слова состоят из звуков. В подготовительный период они учатся проводить слого-звуковой анализ слов: делят слова на слоги, выделяют ударный слог, называют в определенной последовательности звуки, из которых состоит слово, характеризуют, устанавливают их количество. Для этого можно использовать звуковые модели слов и предложить детям игры со схемами «Соотнеси картинку со схемой», «Найди ошибку в схеме», «Допиши слово», «Первая буква, первый звук», «Сколько звуков в слове». Цель проведения данных игр: закреплять знания акустических характеристик звуков, закреплять знания о графическом изображении букв, упражнять в соотношении звуков в словах с буквами, развивать фонематический слух. Дети могут сами упражняться в составлении звуковых моделей заданных слов.

Упражнять детей в делении слов на слоги могут помочь следующие игры «Пассажиры, по вагонам», «Собери слово», «Третий лишний», «Найди одинаковые слоги», «Что изменилось». При обучении детей находить ударный слог в словах можно предложить следующие игры «Поймай слог», «Что изменилось», «Измени ударение», «Позови».

После того как дети достаточно хорошо научатся правильно ставить ударение и выполнять слого-звуковой анализ слов, можно начинать работу по ознакомлению первоклассников с наличием опасности на месте безударного звука. Познакомить с тем, что один и тот же гласный звук может обозначаться на письме разными буквами, можно при выполнении звукобуквенного анализа слов: она, оно, они. После анализа делается вывод: звук [о] без ударения не произносится, его заменяет звук [а]. Поэтому говорят и читают [ана], [ано], [ани]. А чтобы не ошибиться при письме, слово нужно диктовать себе так, как оно пишется – о-на, о-но, о-ни. Так дети знакомятся с орфоэпическим и орфографическим чтением.

Итак, приведенные примеры позволяют нам сделать вывод о том, что использование дидактической игры и игровых приемов, специально отобранных для развития и коррекции каждого показателя внимания (распределения, избирательности, концентрации, устойчивости) на уроках обучения грамоте в начальной школе поможет снять ряд трудностей, связанных с запоминанием материала, вести изучение нового и закрепление материала на уровне эмоционального осознания. Игра поможет формированию фонематического восприятия слова, обогатит первоклассников новыми сведениями, активизирует мыслительную и познавательную деятельность, внимание, главное – будет способствовать формированию основ орфографической зоркости младших школьников.

### **Список литературы**

1. Григорьева Л.П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 3–13.

*Бажина А.Г.,  
Шабалина О.В.*

## **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Память составляет основу интеллекта человека и, конечно, влияет на успешность школьного обучения. С поступлением в первый класс ребенок начинает осваивать большой объем информации, который увеличивается с каждым днем. Если в дошкольном возрасте, запоминание было в основном произвольным или происходило с помощью многократного проговаривания усваиваемого материала (механический способ), то в школьный период детям этого уже недостаточно.

Найти практическое решение проблемы результативной обработки большого количества материала, быстрого и точного запоминания информации и извлечения ее из памяти – вот, в чем нуждается система современного образования. Изучение психологии памяти на сегодняшний день приобрело ярко выраженную практическую направленность, так как логические приемы обработки информации и их использование в мнемических целях могут помочь развивать механизмы запоминания у младших школьников.

Для развития памяти в возрасте 7–11 лет есть объективные предпосылки. Р.С. Немов замечает, что сравнение памяти учащихся первых и учащихся третьих-четвертых классов показало существенные отличия: у первоклассников преобладает наглядно-образная память, а у учеников третьих и четвертых классов выделяется словесно-логическое и смысловое запоминание, которое помогает им сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления [3, с. 31].

Словесно-логическая память характеризуется процессами запоминания, сохранения и воспроизведения мыслей, идей; эта память основана на суждениях, умозаключениях, формулах и логической последовательности мыслительных действий. Мысли неразрывно связаны с речью, поэтому общаясь, размышляя, делясь своими мыслями и впечатлениями, т.е., осознавая и проговаривая происходящее, человек способствует развитию своей словесно-логической памяти. Психолог Т.П. Зинченко считает, что словесно-логическая память является ведущей по отношению к другим видам памяти [2, с. 40].

Осмысленное запоминание связано с развитием таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, классификация, умение выстраивать умозаключения. Предлагая ученикам выполнять логические операции с изучаемым материалом, учитель может способствовать развитию словесно-логической памяти и словесно-логического мышления.

Для того чтобы выявить уровень развития словесно-логического мышления младших школьников, тесно-связанного со словесно-логической памятью, можно использовать методику Э.Ф. Замбацявичене, основанную на тесте структуры интеллекта Р. Амтхауэра. [1, с. 28–34]. В методику входят задания четырех типов, которые помогают выявить у ребенка умения осуществлять различные логические операции с вербальным материалом. Каждый тест включает 10 заданий.

Первая часть теста включает задания, требующие от школьников навыков разделения существенных и несущественных признаков предметов и простейших понятий. Результат показывает особенности словарного запаса школьника. Вторая часть представляет собой словесный вариант методики исключения «Пятого лишнего». Результаты свидетельствуют об уровне сформированности операций обобщения, умения выделять существенные признаки предметов и явлений. Логические связи между понятиями помогает выявить третий тест, который основывается на выстраивании умозаключений по аналогии. Чтобы исследовать уровень развития операции обобщения используется четвертый тест.

Каждый правильный ответ оценивается определенным баллом, в зависимости от своей изначальной сложности. При обработке результатов ведется подсчет всех баллов, полученных каждым школьником по каждому отдельному тесту. Максимальное количество баллов для 1-го и 2-го теста – 26 баллов, для 3-го – 23 балла, для 4-го – 25 баллов. Суммируются баллы всех четырех тестов (он составляет 100 баллов), и в соответствии с ним устанавливается уровень развития словесно-логического мышления школьников: 100–75 баллов – высокий уровень развития словесно-логического мышления, 74–50 баллов – средний уровень развития словесно-логического мышления, 49–25 баллов – низкий уровень развития словесно-логического мышления.

С помощью данной методики была обследована словесно-логическая память детей 6–7 лет одной из образовательных организаций г. Перми. Рассмотрим предварительные результаты, они приведены в таблице.

#### Анализ результатов исследования, %

Уровень развития мышления	Количество школьников, обладающих указанным уровнем			
	По тесту 1 «Выделение существенных признаков»	По тесту 2 «Классификация»	По тесту 3 «Аналогии»	По тесту 4 «Обобщение»
Высокий	14,3	28,6	14,3	28,6
Средний	28,6	28,6	14,3	14,3
Низкий	57,1	42,8	71,4	57,1

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что лучше всего в группе детей сформировано умение выделять существенные признаки предметов и явлений (тест 2), высокий и средний уровень показали по 28,6 % детей. Менее всего сформировано умение выстраивать умозаключения по аналогии (тест 3): низкий уровень зафиксирован у 71,4 % детей.

Сумма баллов за все тесты показала, что у большинства испытуемых количество баллов колеблется в диапазоне 49–25 баллов, что является показателем низкого уровня развития. У 28,6 % испытуемых зафиксирован средний уровень

развития словесно-логического мышления. Только 14,3 % испытуемых показали высокий уровень развития словесно-логического мышления.

В перспективе исследования запланировано соотнести данные о развитии словесно-логического мышления и данные об особенностях словесно-логической памяти первоклассников.

### **Список литературы**

1. Замбацявичене Э.Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 28–34.

2. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с.

3. Немов Р.С. Психология образования. Кн. 2. // Психология. – М., 1997. – 142 с.

*Башкирцева Ю.В.,*

*Скрипова Ю.Ю.*

## **ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧИ ПЕРВОКЛАСНИКОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Одним из важных показателей уровня интеллекта, способностей и культуры человека является речь. От развития речи ребенка зависит успех обучения в общеобразовательной школе. Актуальность заключается в том, что речь для обучающего в начальных классах является средством общения и средством познания, которая активно влияет на такие познавательные процессы как внимание, память, мышление, восприятие, воображение.

Учителю необходимо понимать, с каким уровнем развития приходят дети в школу, чтобы правильно выбрать методику работы на уроках. Школьное обучение предъявляет к речи ребенку требования:

1. Звуковая сторона речи (четко и ясно произносить слова и звуки).

2. Грамматическая сторона речи (уметь образовывать слова, изменять по падежам и числам, спрягать глаголы).

3. Иметь достаточный словарный запас (точно подбирать слова, ясно выразить свои мысли).

4. Свободно пользоваться монологической речью (рассказать о пережитых событиях, пересказать содержание сказки, описать окружающие предметы, раскрыть содержание картины).

5. Связная речь (связность и цельность мысли).

То есть для успешной учебы у ребенка должна быть сформирована речевая готовность – это набор базовых умений, формирующихся в период дошкольного детства, необходимый ребенку для усвоения школьной программы (звуковая сторона речи, фонематический слух и восприятие, лексический запас, грамматический строй, связная речь) [3].

Но на практике дело обстоит иначе, у первоклассников могут выявляться проблемы речи, которые лежат поверхностно (их видно сразу), так и те, которые не

проявлялись пока ребенок не стал читать и писать. К основным нарушениям развития речи детей пришедших в первый класс относятся нарушение звуковой культуры речи, лексико-грамматической стороны речи и связной речи.

Нарушение звуковой культуры речи.

Фонетика – раздел науки о языке, изучающая звуковую сторону речи. Исследования лингвистов, психологов, педагогов дают основание полагать, что именно звуковая сторона языка рано становится предметом внимания ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.Х. Швачкин, Ф.А. Сохин, М.И. Попова, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая, Л.Е. Журова, Г.А. Тумакова). Именно звуковая сторона является основой становления речи ребенка. Обучение чтению начинается с введения ребенка в звуковую действительность языка, чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и связанной с ней орфографии [5, с. 95].

Недостатки звукопроизношения часто являются причиной неуспеваемости в школе. Ребенок, научившийся правильно и чисто говорить лучше себя чувствует в коллективе, процесс адаптации проходит легче. Звуковая культура речи включает правильное и четкое произношение всех звуков родного языка, правильное ударение, умение пользоваться силой голоса, интонацией, правильным темпом, выразительностью речи, речевым дыханием и хороший фонематический слух [2, с. 98].

Нарушения лексико-грамматической стороны речи описано в работах А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Элькониной, С.Н. Цейтлин, М.Р. Львов, А.В. Запорожец. При поступлении в первый класс у ребенка должно быть сформирован грамматический строй речи: морфология (изменение слов по родам, числам, падежам), словообразование (образование одного слова на базе другого с помощью специальных средств (например, образовывать слова с помощью приставок, суффиксов), синтаксис (построение простых и сложных предложений).

В речи дети чаще используют существительные, обозначающие предметы, животных, людей, но прилагательных, местоимений, наречий, числительные реже. Грамматические категории рода, числа и падежа используются детьми не всегда правильно. А значит необходимо обучать детей в правильном употреблении падежных форм (особенно в форме родительного падежа множественного числа: слив, апельсинов, карандашей) [5, с. 58].

Развитие связной речи является также одной из актуальных проблем развития речи младших школьников. Связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего, с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания [4]. Огромный вклад в изучение проблемы развития связной речи школьников внесли исследования С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.И. Айдаровой, Л.А. Фомичевой, Д.А. Доморацкой, А.А. Решетарова, Т.Г. Рамзаевой [5].

Развитая связная речь является одним из факторов успешной учебы, уверенности в собственных силах, целеустремленности, так как именно развитая речь

связана с умственным развитием. Чтобы связно рассказывать о чем-либо ученик должен представлять объект рассказа, анализировать, видеть различия и сходства, а также понимать, о чем говорит. Дети с развитой связной речью хорошо понимают прочитанное, пересказывают, отвечают на вопросы, рассказывают по картинкам. Для развития навыков связной речи существуют различные методики и упражнения. Большую роль играет в организации связной речи интонация. Формирование связной речи является непрерывным в процессе всего школьного обучения.

Связная речь протекает в двух формах: диалогическая и монологическая. Особенность диалога является чередование речи участников диалога. Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей [1, с. 253].

Ребенок с развитой монологической речью свободно рассказывает о пережитых событиях, содержание сказки, описывает окружающие предметы, раскрывает содержание картины.

Другой не менее важной проблемой в развитии речи является низкий уровень развития активного словарного запаса. Дети с правильной речью, с развитым активным словарем имеют больше возможностей в познании, в выражении своих мыслей, в общении со сверстниками и взрослыми, а значит и школьные успехи у них на порядок выше. Своевременное развитие словаря – один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках [1, с. 92]. Обогащение словаря может происходить через тематические группы слов, синонимические ряды, антонимические пары и т.д.

Для оценки развития речи первоклассников использовалась тестовая методика диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой. Данная диагностика включает четыре направления исследования: 1) исследование грамматического строя речи; 2) исследование словаря и навыков словообразования; 3) исследование понимания логико-грамматических отношений; 4) исследование связной речи [6].

В результате анализа полученных в ходе диагностики данных об уровне развития устной речи первоклассников было установлено, что на уровне выше среднего находятся 34 % обучающихся, 61 % обучающихся имеют средний уровень развития речи, 5 % имеют низкий уровень развития речи. Большим плюсом данной диагностики является возможность составления речевого профиля первоклассника, в результате чего видно какие компоненты речевой системы требуют доработки, и на основании этого скорректировать учебный план. Данная методика помогает определить звуковую сторону речи, нарушения лексико-грамматической стороны речи, определяет связность речи, словообразование.

Наибольшие затруднения у первоклассников вызывали задания, связанные с исследованием грамматического строя речи, составлением рассказа по серии

сюжетных картинок и пересказом прослушанного текста, т.е. нарушения лексико-грамматического характера, связной речи, недоразвитие активного слова. Следует отметить, что у нескольких обучающихся нарушена звуковая сторона речи.

Речь – это ключ к успешной жизни. Неисправленные речевые нарушения снижают качество жизни ребенка, являются серьезным препятствием для успешной учебы. Со временем к этим осложнениям добавляются психологические трудности – избегание текста, публичных выступлений и т.д.

На раннем этапе все можно исправить. Своевременное выявление и правильно сформированная работа обучающихся с недостатками речи, приводит к преодолению трудностей устной и письменной речи, достижению хорошей успеваемости. Опытные учителя начальных классов своевременно выявляют учеников с недостатками речи, упорно ведут работу над преодолением имеющихся у них нарушений устной и письменной речи и достигают хорошей успеваемости. Только при комплексной и регулярной работе, возможно, достичь хороших результатов, поэтому в проблему необходимо подключить логопеда, психолога и родителей.

### **Список литературы**

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

2. Кот Т.А. Особенности развития звуковой культуры речи старших дошкольников [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-zvukovoy-kultury-rechi-starshih-doshkolnikov>

3. Матвиенко Е.В., Савельева Т.А. Речевая готовность первоклассников к обучению в школе [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771153.htm>

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.

5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.

6. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: Аркти, 2000. – 11 с.

*Верзун Д.В.,*

*Герасимова О.И.*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА И ИХ КОРРЕКЦИЯ**

Нарушение фонематических процессов очень часто является первичным дефектом в сложной структуре речевых нарушений у детей, что в свою очередь, влияет на развитие их устной, а затем и письменной речи. Формирование процесса письма происходит в структуре учебной деятельности. В школьном возрасте учебная деятельность, являясь ведущей, составляет основу совершенствования устной и развития письменной речи ребенка. Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, могут



вызвать вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Дисграфия также влечет за собой трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность хотя бы одной из перечисленных функций приведет к проблеме овладения процессом письма.

Самым распространенным видом дисграфии в начальной школе является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Недостаточная сформированность фонематических процессов является предпосылкой к появлению данного вида дисграфии у младших школьников. От уровня развития фонематического восприятия, а также от сформированности процессов фонематического анализа и синтеза, т.е. умения расчленять слово на составные части, и, наоборот, составлять слова из разрозненных звуков, зависит успешность овладения детьми чтением и письмом, так как фонематическое развитие представляет собой своеобразный стержень, на котором держится все обучение грамоте. При обучении письму ребенок с тонко развитым фонематическим слухом быстро овладевает способностью ассоциировать сходные, но не совсем тождественные в акустическом плане варианты фонем с одним и тем же звуком, правильно их пишет. Это имеет большое значение для формирования в дальнейшем орфографически-правильного письма, понимания прочитанного, и в целом становится основой учебной успеваемости.

При нарушении процесса слухопроизносительной дифференциации фонем ребенок не может различать слова при помощи восприятия каждой фонемы, входящей в состав слова, т.е. нарушено фонематическое восприятие. Также наблюдается искажение структуры слова и предложения.

Наиболее сложным процессом для ребенка выступает фонематический анализ. Недоразвитие этого процесса приводит к искажению звукобуквенной структуры слова. Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и, прежде всего во внутреннем плане, по представлению. Также с процессом фонематического анализа тесно связан процесс фонематического синтеза, не менее трудный для овладения ребенком.

Низкий уровень сформированности процессов фонематического анализа и синтеза приведет к появлению трудностей в овладении навыком письма и дальнейшем их преодолении в ходе логопедической работы. В связи с этим при коррекции дисграфии у младших школьников особое внимание уделяется развитию этих процессов.

Коррекционная работа по развитию навыка фонематического анализа и синтеза представлена в работе Р.И. Лалаевой [3]. Предлагаются несколько последовательных этапов работы:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в слове. При формировании указанного действия предлагаются следующие задания:

- вычленение первого ударного гласного из слова;
- вычленение первого согласного из слова;
- определение конечного согласного в слове;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

На начальных этапах работы следует уточнить правильную артикуляцию звуков, которые будут использоваться в работе, т.е. их звучание и положение органов артикуляционного аппарата.

Важным условием при выполнении упражнений является опора ребенка на слух, и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только по собственному произношению и, наконец, по слухо-произносительным представлениям, т.е. в умственном плане.

Прежде чем приступить к коррекционной работе по развитию процессов фонематического анализа и синтеза, нужно провести диагностическое обследование фонематической стороны речи, чтобы выявить какие из процессов сформированы, а какие требуют развития, какие факторы влияют на несвоевременную сформированность фонематических процессов.

В методике диагностики Г.А. Волковой [1] представлено 3 этапа обследования фонематической стороны речи:

- 1) обследования процесса фонематического анализа;
- 2) обследование процесса фонематического синтеза;
- 3) обследование процесса фонематического представления.

На этапе обследования фонематического анализа определяется способность выделять звук на фоне слова, выделять звук из слова, определять место звука в слове по отношению к другим звукам, определять количество звуков в слове, дифференцировать звуки по противопоставлениям.

Этап обследования процесса фонематического синтеза включает в себя задания на определение способности составить слова из последовательно данных звуков и составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.

Для обследования процесса фонематических представлений предлагается придумать слова на определенный звук.

Методика Т.А. Фотековой [5] включает в себя диагностику всех сторон речи ребенка. Исследование навыков языкового анализа представлено во второй серии всей методики. Серия состоит из 10 заданий, которые позволяют выявить, в какой мере ребенок овладел понятиями «звук», «слог», «слово», «предложение» и навыками выделения их из потока речи. Обследование проводится от наибольшего к наименьшему – от предложения к звуку. Максимальная оценка – 10 баллов.

О.Е. Грибова [2] отмечает в своих рекомендациях по проведению диагностического обследования, что нужно проводить не только частичный, но и полный анализ слова. Возможно использование вспомогательной зрительной опоры в виде слоговых схем, значков звуков и тому подобное. Также обследование может производиться на основе аудируемых материалов или на основе собственных языковых представлений, в чем будет заключаться сложность и поможет нагляднее выявить структуру нарушения дефекта.

По рекомендациям Л.Ф. Спириной [4] отмечается, что изначально нужно выявить речевые особенности ребенка, наличие отклонений в формировании звуковой стороны речи, а также умение дифференцировать звуки на слух и в произношении.

Первым исследуется состояние звукового анализа, доступного ребенку с помощью приема на определение количества звуков в слове. Затем определяется сформированность звукового анализа как действия по определению временной последовательности составляющих звуков. Ребенок по порядку должен назвать звуки в предъявляемом на слух слове.

Чтобы определить уровень сформированности операции звукового анализа, используется прием выделения звука из анализируемого слова «вразбивку» (например, название звука, который стоит на 3 месте в предъявляемом слове). С целью обследования звукового синтеза слога и слова предъявляются отдельные звуки и просят сказать, какие слог или слово могут получиться.

Методики отличаются последовательностью этапов и системой предложенных упражнений, направленных на выявление уровня сформированности, но направления обследования у всех едины: процессы фонематического анализа и синтеза и фонематических представлений.

Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является в настоящее время весьма актуальной проблемой, так как данный вид дисграфии наиболее распространен у детей младшего школьного возраста, и система работы в этом направлении требует совершенствования и разработки новых подходов диагностики и коррекции.

### **Список литературы**

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб., 2012. – 144 с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Айрис-пресс, 2018. – 192 с.
3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб., 2013. – 87 с.
4. Логопедия: учеб для студентов дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 703 с.
5. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

*Гришина Е.Ю.,*

*Шабалина О.В.*

## **СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ**

Кто из родителей не мечтает, чтобы его ребенок вырос самым умным, самым красивым, самым сильным, добрым и самым мужественным, кто не надеется, что люди будут уважать сына или дочь за трудолюбие и знание дела, за воспитанность. Иначе говоря, мы мечтаем о всестороннем совершенстве наших детей.

Воспитание – это многогранный и очень сложный процесс. Антон Семенович Макаренко говорил: «Воспитание детей – это легкое дело, когда оно делается без трепки нервов, в порядке здоровой, спокойной, нормальной, разумной и веселой жизни» [1, с. 239]. Но не всем родителям удается сделать процесс воспитания легким.

Семейное воспитание – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников.

Самый распространенный недостаток семейного воспитания – это отсутствие внимательного, вдумчивого, неспешного анализа родителями поступков и поведения детей при выборе необходимых методов воздействия. Анализ педагогических явлений сложен потому, что требует предельно конкретного их изучения.

При воспитании ребенка необходимо уделять огромное внимание анализу поступков и поведения детей, так как в поведении родители могут увидеть, что ребенку интересно, чем он увлекается, что он предпочитает, а на основе его увлечений строить свою дальнейшую воспитательную деятельность.

Начнем с того, что воспитание не имеет строгой регламентации, оно происходит постоянно и результат воспитания, а именно свойства личности и нормы его поведения, не виден сразу, он отсрочен во времени. Этим и сложна деятельность воспитания.

Для того чтобы родители воспитывали ребенка правильно с педагогической стороны, им необходимо знать воспитательные методы.

Мир ребенка, его душа, его сознание и чувства – это очень тонкий и скрытый мир, к которому нужно относиться с необычайной чуткостью и трепетом. Чтобы приступить к воспитанию ребенка необходимо знать его индивидуальные особенности и методы воспитания.

Методы воспитания – это пути, способы достижения заданной цели воспитания. Применительно к школьной практике можно сказать также, что методы – это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников, цель которых – выработать у них заданные качества.

И.П. Подласый выделяет следующие методы воспитания:

– методы формирования сознания (а именно объяснение, разъяснение, увещание, внушение, просьба, этическая беседа, пример). С помощью данного метода родители объясняют своим детям, что такое хорошо, а что такое плохо. Как следует правильно и справедливо поступать;

– формирование организации деятельности (упражнения, приучение, требование, поручение, воспитывающие ситуации). После ваших долгих лекций, бесед

и рассуждений переходите к практике. Покажите детям на собственном примере, как нужно вести себя в той или иной ситуации. Помогайте людям, не отказывайте в помощи, и ваш ребенок на вашем же опыте будет повторять то же самое;

– методы стимулирования (поощрение, соревнование, субъективно-прагматический, одобрение, награждение). Все эти методы находят свое подтверждение на практике. Очень важно хвалить и поощрять ребенка.

Можно с уверенностью сказать, что методы воспитания – самая волнующая для родителей проблема.

Реализация этих методов осуществляет тончайшее психологическое прикосновение к личности, потому нуждается в особом педагогическом искусстве.

В процессе изучения представленной темы я решила провести опрос среди родителей. Я создала анкету, в которой были следующие вопросы:

1. Уделяете ли вы внимание воспитанию личностных качеств ребенка?
2. Каким личностным качествам вы уделяете особое внимание?
3. Какие личностные качества вы считаете значимыми в современном обществе?
4. Какие методы воспитания личностных качеств вы используете?

Я опросила 5 семей, проанализировала результаты и сделала для себя следующие выводы:

1) все родители (участвовавшие в опросе) уделяют внимание воспитанию личностных качеств своего ребенка;

2) особое внимание родители уделяют воспитанию трудолюбия, ответственности, доброжелательности, самостоятельности, старательности, скромности, аккуратности и организованности;

3) в современном обществе родители считают важными следующие качества личности их детей: коммуникабельность, самостоятельность, креативность, инициативность и ответственность;

4) родители используют методы убеждения, методы контроля, метод положительного примера в воспитании личностных качеств своих детей.

Честно говоря, меня очень порадовали результаты опроса, так как я увидела искреннюю заинтересованность родителей в воспитании личностных качеств детей.

### **Список литературы**

1. Диалоги о воспитании: (Книга для родителей). Ваш ребенок. Педагогика семейных отношений. Когда наступает зрелость / под ред. В.Н. Столетова; сост. О.Г. Сверлова. – М.: Педагогика, 1979. – 320 с.

*Дзюба А.С.,  
Скрипова Ю.Ю.*

## **О ПРОБЛЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛОЙ: ВЗГЛЯДЫ УЧЕНЫХ И ОПЫТ УЧИТЕЛЕЙ**

Традиционно проблема преемственности рассматривается преимущественно как педагогическая, и ее разрешение видится в разных позициях. А.А. Люблинская считает, что преемственность включает определенную последовательность

образовательно-воспитательной работы, в которой каждое последующее звено закрепляет, расширяет, усложняет и углубляет знания, умения и навыки, составляющие содержание учебной деятельности предыдущего этапа [2].

Проблема преемственности начального и среднего звена является одной из самых сложных в организации управления образовательным учреждением. Сущность процесса преемственности состоит в том, чтобы осуществлять непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка и обеспечивать связь между ступенями образования. При всей сложности, его использование оправдывает цель процесса преемственности – обеспечить полноценное личностное развитие, физиологическое и психологическое благополучие ребенка в переходный период от начальной школы к средней школе.

Анализ современных исследований показывает, что часть педагогов полагает, что приоритет должен отдаваться учителю начальной школы. Другие считают, что проблема готовности должна решаться в среднем звене, поскольку учителя средней школы не учитывают особенности обучения и воспитания в начальной школе. Третью позицию выражает М.Р. Битянова, которая считает, что корни трудностей этого периода в педагогической практике, порождающей резкий скачок из одной системы обучения в другую, в нестыковке программ, форм обучения, дисциплинарных требований. Л.П. Уфимцев говорит о том, что необходимо обратить внимание на следующие аспекты при реализации принципа преемственности:

- 1) взаимодействие программ обучения;
- 2) преемственность форм и методов обучения;
- 3) единство подхода к реализации контрольно-оценочной деятельности в начальных и средних классах [1].

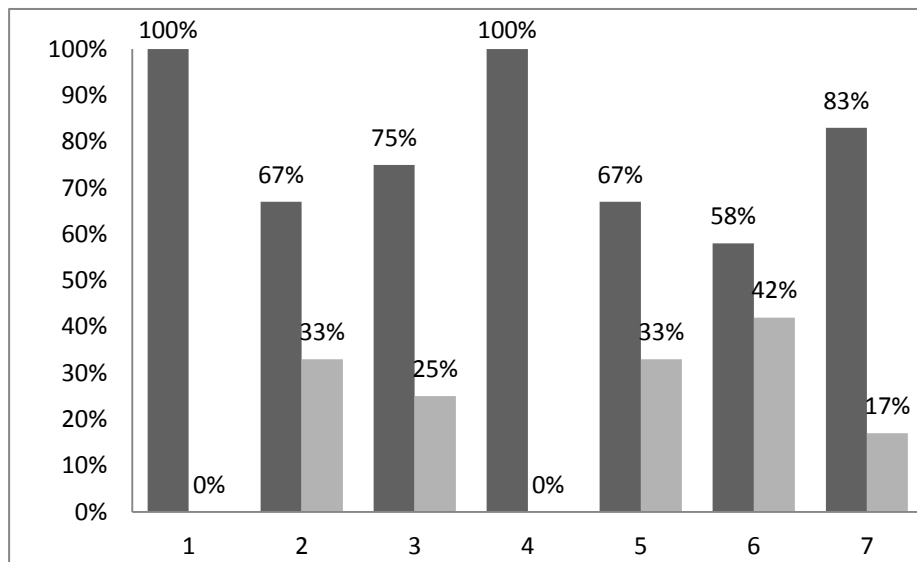
Решение вопросов преемственности представляется возможным при целенаправленной, продуманной системе совместной работы всех участников учебного процесса: заместителей директоров школ, психолога, учителей четвертых классов, учителей-предметников, принимающих детей в пятый класс, а также их родителей. Успешность учебно-воспитательной работы в современной школе зависит от учета специфики психологических особенностей учащихся при переходе из начальной школы в основную, когда существенно меняется социальная ситуация развития.

Необходимо построить управленческую модель перехода обучающихся из начальной школы в основную таким образом, чтобы этот процесс стал психологически комфортным для них. В модели можно выделить основные направления работы:

- 1) организационная работа (проведение больших и малых педсоветов, совещаний с представителями школьной администрации, педагогами);
- 2) социально-педагогическая и психологическая диагностика;
- 3) консультативная работа с педагогами, учащимися и их родителями;
- 4) методическая работа;
- 5) профилактическая работа;
- 6) коррекционно-развивающая работа;
- 7) аналитическая работа [3].

В ходе опытной работы был проведен опрос учителей начальной и основной школы с целью выявления актуальности проблемы исследования. Нам необходимо было установить, как понимают учителя принцип преемственности ступеней образования, что такое адаптация обучающихся и какими средствами можно сделать процесс адаптации более успешным.

Результаты опроса можно увидеть на диаграмме.



Доля учителей, владеющих знаниями в области преемственности

Подводя итоги опроса, можно сделать следующие выводы:

1. 100 % респондентов понимают содержание понятия «адаптация».
2. Учителя владеют понятием «школьная адаптация». Ответы 33 % респондентов оказались неполными, не были названы существенные признаки школьной адаптации, в характеристике понятия отсутствовал субъект процесса – школьник.
3. 75 % опрошенных выбрали в качестве показателя адаптированности – сформированность позиции школьника. 25 % не смогли назвать показатель адаптированности.
4. 100 % учителей правильно понимают и характеризуют принцип преемственности.
5. Достаточно полную характеристику преемственности в образовании дали 67 % опрошенных.
6. Респонденты испытывали затруднение с определением принципов, которые необходимо учитывать при организации перехода выпускника начальной школы в среднее звено.
7. 17 % опрошенных не учли, что в процессе организации перехода выпускника начальной школы в среднее звено выстраивается взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.
8. 33 % участника опроса указали, что в их образовательном учреждении разработана и применяется модель процесса реализации перехода выпускника начальной школы в среднее звено.

9. При перечислении мероприятий, организуемых с целью адаптации выпускников начальной школы к новой образовательной среде, назывались только мероприятия, направленные на знакомство со старшеклассниками, для родителей было организовано только собрание, форм взаимодействия учителей начальной и средней школы названо не было.

10. В ходе опроса было установлено, что такое важное условие адаптации пятиклассников, как психологическая поддержка, было реализовано в образовательных организациях только у 58 % опрошенных.

11. При выявлении трудностей в организации перехода выпускника начальной школы в среднее звено, респонденты указывали на пассивность педагогов, на отсутствие их мотивации, отсутствие комплекса мероприятий, отсутствие такого важного участника образовательного процесса, как психолога.

Таким образом, результаты опроса свидетельствует о том, что проблема преемственности между начальной и средней школой на данный момент актуальна и требует дополнительного исследования.

### **Список литературы**

1. Котова С.А. Начальная и средняя школа: от пути от обособленности к преемственности [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nachalnaya-i-srednyaya-shkola-na-puti-ot-obosoblennosti-k-preemstvennosti/viewer>

2. Люблинская А.А. О преемственности учебной работы в школе // Преемственность в процессе обучения в школе. – Л., 1960.

3. Тетюева М.А. Адаптация пятиклассников к обучению в средней школе [Электронный ресурс]. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/3886/1/21Tetyueva.pdf>

*Желтышева Н.Ю.,*

*Токаева Т.Э.*

## **ВАЛЬДОРФСКАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО ОДОБРЯЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТМНР**

В современной России все больше внимания уделяется развитию мирового научно-педагогического потенциала, как в вопросах общей педагогики, так и в дефектологической науке. Интересна практика одной из европейских школ, которая впитала в себя идеи традиционной и новаторской педагогической мысли. Основателем вальдорфской педагогики является один из прогрессивных европейских деятелей прошлого австрийский мыслитель, философ и педагог Рудольф Штайнер (1861–1925).

Вальдорфская педагогика признана во всем мире и очень популярна на Западе. В России эта система пока не развита столь широко, однако интерес к ней не ослабевает. Проблемами вальдорфской школы и исследованием наследия Штайнера занимались Пинский А.А., Черкасова О.В., Битова А.Д., В.К. Загвоздкин,



М.С. Певзнер и др. в трудах которых в наиболее полной форме показаны суть, цели, задачи вальдорфской педагогики.

Первая вальдорфская школа в России появилась в 1992 г. в Москве. Основателем и директором первой в нашей стране вальдорфской школы является Анатолий Пинский. На данный момент в России существует около трех десятков вальдорфских школ и около семидесяти детских садов, а также некоторые вальдорфские учреждения лечебно-вспомогательного типа.

Вальдорфская педагогика является одной из разновидностей воплощения идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики» [6]. Во всех трактовках относительно цели обучения и воспитания в вальдорфской школе можно проследить один общий момент, а именно: личностный подход к ребенку, пример и подражание, приоритет игровой деятельности, заботу о здоровом развитии [2]. Образовательные представления вальдорфской школы позволяют обновить идеи коррекционного воздействия в вопросах формирования элементарных навыков социально одобряемого поведения (бытовых, гигиенических, коммуникативных) у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста с ТМНР.

Нарушение психофизического развития у детей одна из актуальных психолого-медико-педагогических проблем нашего времени. В современной специальной педагогике и специальной психологии повышенное внимание к категории детей с тяжелыми множественными нарушениями развития можно объяснить возрастающим их количеством, а также отсутствием достаточных разработок по оказанию им квалифицированной помощи [3].

Термин «тяжелые и множественные нарушения» используется, как в отечественной, так и в зарубежной специальной литературе [1].

Исследования отечественных и зарубежных ученых показали, что в клинической картине тяжелого и множественного нарушения, основное место занимает умственная отсталость умеренной, тяжелой или глубокой степени (по МКБ-10) и выступающие в разных сочетаниях опорно-двигательные нарушения (ДЦП разной формы и степени тяжести); тяжелые нарушения речи (несформированность языковых средств); нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности); повышенная судорожная готовность (эписиндром); расстройства эмоционально-волевой сферы (нарушения регуляции поведения и др.); аутистические расстройства (нарушение коммуникации, социального взаимодействия и поведения, стереотипные действия). Вследствие совокупности тяжелых психофизических нарушений, таким людям требуется постоянная, интенсивная поддержка в более чем одной жизненно важной деятельности (самообслуживание, коммуникация, передвижение, предметная деятельность и др.) для того, чтобы участвовать в социальной интеграции и иметь возможность пользоваться всеми благами жизни, доступными другим людям [1].

Обучение детей с ТМНР в сфере общей жизнедеятельности осуществляется различными методами, приемами, формами. В переводе с греческого языка «метод» означает путь к чему-либо, способ достижения цели. Выбор метода обучения зависит, от того, какая цель поставлена и от содержания образования, а также

немаловажную роль играет личность педагога или родителя, его способности и ответственность, отмечает Л.В. Куцакова [4].

Основными методами обучения детей с ТМНР при формировании навыков социально одобряемого поведения являются практические, игровые и метод примера. Важно ребенка с ТМНР сразу научить правильному выполнению действий, так как будет очень трудно в дальнейшем переучить его. Постепенное приучение детей к самостоятельности в процессе формирования навыков социально одобряемого поведения у детей младшего школьного возраста с ТМНР заключается в том, что вначале ребенок выполняет трудную для него работу вместе с взрослым, вникая в объяснение, затем самостоятельно выполняет некоторые действия и на конец, выполняет работу полностью, хотя и под контролем взрослых, отмечает А.Н. Пономаренко [5]. Задача взрослого – обогатить ребенка знаниями, совершенствовать его умения и навыки. От того, насколько грамотно будет направлять развитие самостоятельности ребенка, зависит дальнейшее развитие его личности.

И вот здесь на помощь значимым взрослым приходит вальдорфская игрушка-кукла, как неотъемлемая часть вальдорфской педагогики. Чем интересна вальдорфская кукла, что вообще ее отличает от обычных игрушек?

Это ее *натуральность* и ручное изготовление. Материал изготовления куклы – хлопок, лен, шерсть. Набивка – овечья шерсть. Здесь действует принцип природосообразности: безопасность, качество и простота использования, благоприятное влияние на психику ребенка и его эмоции, лучше формируются тактильные ощущения.

Это ее необычайная мягкость, что касается и плотности тела, и внешних черт. Естественные изгибы тела, плавные линии конечностей, очаровательная пухлость личика – все это делает куклу максимально приближенной к человеческому облику, что способствует формированию у ребенка правильного представления о гармоничном человеческом образе.

Это ее определенные пропорции – вальдорфская кукла олицетворяет собой ребенка, поэтому и пропорции у нее соответствуют возрасту ребенка. Именно здесь наиболее тщательно соблюдается принцип вальдорфской педагогики о не опережающем развитии.

В целом, вальдорфская кукла у детей младшего школьного возраста с ТМНР способствует развитию способностей в следующих областях:

1) эмоциональной сфере – способствует выдерживать «эмоциональные перегрузки»; содействует общей психологической стабильности; удовлетворенности в деятельности;

2) в социальной сфере – способствует готовности к взаимодействию с другими; лучшему признанию правил взаимодействия; повышается способность к сотрудничеству;

3) в моторной сфере – способствует развитию у детей мелкой моторики; улучшению координации глаз – рука; лучшему ощущению баланса тела; произвольности в действиях;

4) в когнитивной сфере – способствует концентрации внимания; формированию произвольной памяти; развитию речевых навыков, зрительному и слуховому восприятию.

Таким образом, вальдорфская кукла имеет непосредственное развивающее воздействие на ребенка младшего школьного возраста с ТМНР. Значимый взрослый, используя такую куклу в процессе формирования элементарных навыков социально одобряемого поведения, будет воспроизводить привычную, реальную картину окружающей действительности, и осваивать социальное поведение – усвоение социальных ролей, социально-бытовых и гигиенических навыков, социальной коммуникации, выражение самопроявления в среде жизнедеятельности.

### **Список литературы**

1. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Л.А. Головчиц, А.М. Царев, Н.А. Александрова [и др.]; под ред. Л.А. Головчиц. – М.: Логомаг, 2015. – 266 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/77035.html>

2. Загвоздкин В.К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка. – М.; СПб., 2005. – 160 с.

3. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. – М., 2016. – 208 с.

4. Куцакова Л.В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника: пособие для педагогов дошкол. учреждений: програм.-метод. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 143 с.

5. Пономаренко А.Н. Развитие ребенка третьего-четвертого года жизни // Педагогика. – 2012. – № 28.

6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Электронный ресурс]: в 2 т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – URL: [http://ddtks.ru/nov/1/g-selevko\\_ehnciklopedija\\_obrazovatelnykh\\_tekhnolog.pdf](http://ddtks.ru/nov/1/g-selevko_ehnciklopedija_obrazovatelnykh_tekhnolog.pdf)

*Коробкина М.А.,*

*Токаева Т.Э.*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ВОЗРАСТЕ 8–9 ЛЕТ**

В настоящее время значительный процент из общего числа детей составляют дети с интеллектуальной недостаточностью, у которых вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушен нормальный ход психического развития. Формирование знаний о предметах и явлениях окружающей действительности является важным компонентом развития такого ребенка и связано с необходимостью его включения в окружающий мир [3].

Для успешной социализации младших школьников с нарушениями интеллектуального развития важны полноценные представления об окружающем мире [2, с. 172].

В настоящее время в научном сообществе существуют определенные противоречия использования информационных технологий в образовательном процессе. На уровне общей науки: между специфичными особенностями детей младшего школьного возраста и требованиями информатизации образовательного пространства в современной России. На частно-научном уровне: между требованиями ФГОС школьного образования к организации образовательного процесса и недостатком системных методических разработок применения ИКТ в образовательном процессе, а также между условиями образовательных учреждений и нормативными требованиями к организации ИКТ. На конкретно-научном уровне: между требованиями к квалификации педагогов и реальной подготовкой специалистов [1, с. 45; 4]. Данные противоречия являются причиной возникновения проблем использования ИКТ в практике школьных образовательных организаций.

В настоящее время возникает необходимость разработки авторских, современных методик работы с данной категорией детей, адаптированных для российских условий в образовательных организациях.

Автором исследования разработана методика работы с учащимися старших классов, имеющими глубокую степень умственной отсталости.

Предмет «Социально-бытовая ориентировка» является практическим, поэтому значительное количество часов отводится на проведение дидактических игр и упражнений, ролевых игр, практических упражнений, экскурсий. Поэтому программа написана в формате обучающей познавательной игры, которая проводится с использованием компьютерных технологий.

Особенности разработанной программы:

1. Индивидуальное обучение в медленном темпе (1 упражнение – 1 и более уроков).
2. Обучение с поэтапным проговариванием, запоминанием незнакомых слов, знакомством с понятиями.
3. Дальнейшая наглядная демонстрация материала, практическая проработка упражнения, выполненного на экране компьютера.
4. Постепенное сокращение помощи ребенку со стороны педагога.
5. Постепенное повышение трудности заданий.
6. Стимулирование познавательного интереса.

По итогам прохождения игры с использованием компьютерных технологий успешно справились с выполнением всех заданий три человека (50 %), не справились или частично справились с заданиями с заданиями – 3 человека (50 %).

Предполагаемые причины неуспешного прохождения задания: отсутствие мотивации обучающихся, нежелание выполнять задания, а также отсутствие технической оснащенности места проживания (нет возможности приобретения и установки компьютерной техники). Отсутствие навыков работы с персональным компьютером у ребенка или родителей также является причиной неуспешного выполнения программы.

В ходе реализации программы были сделаны следующие выводы. Дети с тяжелыми формами умственной отсталости нуждаются в индивидуальном

подходе к обучению, и информационно-компьютерные технологии являются подходящей методикой для включения детей в образовательный процесс, формирования интереса к занятиям и освоения бытовых навыков.

Компьютерные технологии позволяют прорабатывать формирование представлений об окружающем мире в индивидуальном темпе, использовать красочные и наглядные материалы, выбирать уровень сложности задания, а также многократно повторять упражнения, что является несомненным преимуществом и необходимостью при работе с детьми, имеющими особенности развития.

Кроме этого, образование и программа для лиц с тяжелой и глубокой умственной отсталостью должны строиться с учетом их образовательных потребностей и возможностей, в свою очередь, ИКТ дают возможность выстраивать индивидуальную работу с необходимым количеством повторений, отработки, наличием собственного темпа занятий.

Таким образом, для формирования у детей, имеющих глубокую степень умственной отсталости, способностей к исследованию окружающего мира, требовалась разработка компьютерной игры, позволяющая в яркой, красочной и познавательной форме подготовить обучающихся к реальным действиям.

#### **Список литературы**

1. Забрамная С.Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний // Детская патопсихология / сост. Н.Л. Белопольская. – М., 2001. – С. 19–29.

2. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

3. Применение современных информационных технологий в процессе коррекции речи школьников с нарушением интеллекта [Электронный ресурс]. – URL: <http://logportal.ru/primeneniye-informatsionnyih-tehnologiy>

4. Рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ профессионального обучения для инвалидов и лиц с ОВЗ с нарушениями интеллекта [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.osu.ru/docs/fpkp/rekom\\_OP\\_PO\\_dlya\\_invalidov.pdf](http://www.osu.ru/docs/fpkp/rekom_OP_PO_dlya_invalidov.pdf)

*Лаушкина Н.И.,*

*Скрипова Ю.Ю.*

### **ГРУППОВАЯ РАБОТА НА ОБОБЩАЮЩИХ УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Психологи давно определили, что «инкубатором» самостоятельного мышления, познавательной деятельности ребенка является не индивидуальная работа под руководством сколь угодно чувствительного взрослого, а сотрудничество в группах детей, работающих вместе» [4, с. 24].

На обобщающих уроках литературного чтения групповая работа может быть организована в дискуссионных и игровых формах.

Дискуссионные формы обучения используются для решения учебных задач. Они могут быть представлены в виде диалога, групповой дискуссии «мозгового штурма».

Роль учебного диалога в организации деятельности на уроках литературного чтения обусловлена рядом факторов, в первую очередь тем, что принципы, ценности, мировоззрение нельзя передавать просто как информацию, как знание. Раздумья, поиски, сомнения литературных героев должны стать отправной точкой для собственных раздумий и сомнений, только тогда они явятся фундаментом для формирования собственной аксиологической системы. Диалог – столкновение мнений, позиций, точек зрения – способствует выстраиванию системы духовно-нравственных ценностей взрослеющего человека. Во-вторых, известно, насколько важным является для младших школьников общение со сверстниками. Диалоговые технологии не просто учат общаться (со сверстниками и взрослыми), но учат дискуссионной культуре, терпимости к чужому мнению, готовности воспринимать новую идею, точку зрения [1, с. 263].

Групповая дискуссия – это способ организации совместной деятельности учеников под руководством учителя с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения участников в процессе общения [3, с. 27–29]. Исследования показали, что групповая дискуссия повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем. Данный метод позволяет учащимся увидеть проблему с разных позиций, уточнить точки зрения каждого, сделать общий вывод, т.е. принять решение, которое устроит всех и повысит интерес к проблеме.

В учебной дискуссии можно наблюдать «сплав» предметности и метапредметности, когда дети не только открывают новое знание (способ действия), но и учатся взаимодействию и кооперации. Любая учебная дискуссия должна быть жестко структурирована и предполагает очень четкое соблюдение регламента на каждом этапе работы.

На обобщающих уроках литературного чтения могут быть использованы такие виды дискуссии, как «Снежный ком» и «Стена», письменная подготовленная и неподготовленная дискуссия [2, с. 81–85].

«Мозговой штурм», или свободное выражение мыслей, приводит к появлению множества идей. Во время мозгового штурма дети концентрируются на том, чтобы выплеснуть все свои идеи, какими бы странными и непривлекательными они ни казались на первый взгляд. Во время мозгового штурма записываются все предложенные идеи. В самом конце производится обсуждение и оценка идей.

Таким образом, уроки литературного чтения, организованные в форме диалога или дискуссии, позволяют прививать ученикам уважение к мнению своего собеседника, будь то учитель или сверстник; умение четко и грамотно выражать свои мысли, аргументировать свое мнение и отступать от неверных доводов, принимать позицию собеседника.

Игровые формы обучения соответствуют возрастным особенностям младших школьников. Создание благоприятной среды для формирования коммуникативных действий на уроке литературного чтения облегчается играми, игровыми приемами,

задачами, направленными на развитие творческого воображения. Примером такой задачи может быть рассказ от имени главного героя, отзыв о прочитанном, написание сказок и пр.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в экспериментальном классе проводились обобщающие уроки литературного чтения с включением разных форм организации групповой работы обучающихся. Покажем, на каком этапе урока и, какие виды групповой работы могут быть организованы. Отразим в описании фрагментов уроков коммуникативные УУД, которые формируются благодаря включению групповой работы в обобщающие уроки литературного чтения.

Обобщающий урок по разделу «Поэтическая тетрадь № 1»

Этап урока: самостоятельная работа с самопроверкой по эталону

Формы и методы организации совместной деятельности обучающихся: работа в малых группах по методу «группового исследования»

Описание фрагмента урока

Командам выдается конверт со стихами. В конверте стихотворения. Каждый участник группы вставляет пропущенные слова в один стих. После этого команда обсуждает получившийся результат. При необходимости командир обращается за помощью (подсказкой) к учителю. Затем докладчик презентует работу перед классом. Все варианты сверяются с эталоном на доске. За верный ответ команде вручается звезда.

Коммуникативные УУД: общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности; умение участвовать в коллективном обсуждении проблем; обмен знаниями между членами группы.

Этап урока: включение в систему знаний и повторение

Формы и методы организации совместной деятельности обучающихся: работа в малых группах по методу «снежный ком»

Описание фрагмента урока

Каждой команде предлагается сочинить стих на тему «Осень». Первый участник команды придумывает первую строчку, сосед слева придумывает следующую строчку и т.д. Затем в группе обсуждают получившийся результат. Докладчик команды презентует работу всей группы и зачитывает стихотворение перед классом. Команда получает звезду.

Коммуникативные УУД: общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности; умение участвовать в коллективном обсуждении проблем; умение принимать разные точки зрения, корректно и аргументированно высказывать свое мнение.

Обобщающий урок по разделу «Литературные сказки»

На обобщающем уроке «Поле чудес» по разделу «Литературные сказки» класс разбивается на команды по 4–5 человек. Творческие задания позволяют детям раскрыть свои способности, передать чувства героев, черты их характера. На данном уроке предлагается выполнить следующие задания: чтение отрывка по ролям «Городок в табакерке», «живая» картинка к любому произведению из раздела «Литературные сказки», реклама сказки «Аленький цветочек», мини-сценка

«Серебряное копытце», иллюстрирование к тексту «Сказка о жабе и розе». При выполнении творческого задания обучающимся самим необходимо планировать групповую работу и организовывать совместное взаимодействие. На заключительном этапе подводятся итоги.

Этап урока: применение знаний и умений в новой ситуации.

Формы и методы организации совместной деятельности обучающихся: работа в малых группах по методу «группового исследования»

Описание фрагмента урока

Командам выдается конверт с заданиями. Каждый участник команды выполняет свое задание. Например, участник под № 1 должен определить, какие звуки издавали жители «Городка в табакерке». Члену команды под № 2: распределить героев в порядке их появления в сказке. Третьему – разгадать ребус и узнать героя произведения. Четвертому участнику – раскрыть секрет Царевны Пружинки. Затем члены команды обсуждают получившийся результат. После этого докладчик команды презентует работу перед классом. Команда получает золотую монету за верный ответ.

Коммуникативные УУД: общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности; умение участвовать в коллективном обсуждении проблем; обмен знаниями между членами группы.

Обобщающий урок по разделу «Делу время, потехе час»

Этап урока: обобщение и систематизация знаний

Формы и методы организации совместной деятельности обучающихся: работа в малых группах по методу «вопрос – ответ»

Описание фрагмента урока

На этапе разминка каждой группе надо придумать название, заполнить визитку. Команде нужно придумать по 3–4 вопроса к одному из предложенных произведений. Вопросы не должны повторяться, а ответы должны быть полными. Команде дается время на обсуждение. За верный ответ команда получает 5 баллов.

Коммуникативные УУД: общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности; умение задавать вопросы; умение выслушивать; умение участвовать в коллективном обсуждении; обмен знаниями между членами группы.

Обобщающий урок по разделу «Страна детства»

Этап урока: включение в систему знаний и повторение

Формы и методы организации совместной деятельности обучающихся: работа в малых группах и парная работа по методу «игровое обучение»

Описание фрагмента урока

При выполнении творческого задания (чтение по ролям, мини-сценка, иллюстрирование, инсценировка отрывка) ученикам необходимо самим планировать и организовывать эту работу.

Коммуникативные УУД: умение планировать групповую работу; умение договариваться; общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности.

Таким образом, уроки были разработаны в нетрадиционной форме: «Звездный час», «Поле чудес», «Литературный батл», «Своя игра» и «Урок



путешествие». В результате совместной работы дети не боятся высказывать свою точку зрения, принимают мнение своих одноклассников, активно участвуют в работе, как в паре, так и в группе, у них развивается способность к диалогу, они учатся ставить цели, распределять обязанности и контролировать друг друга в эмоционально позитивной атмосфере.

Диагностика показала, что групповые формы работы заметно повысили уровень сформированности коммуникативных УУД учеников экспериментального класса. Мы считаем, что ученикам в школе необходимо на уроках чаще работать в группах для совершенствования своих коммуникативных умений. Такую работу следует проводить с младшими школьниками целенаправленно, давая им возможность сотрудничать со своими товарищами.

### **Список литературы**

1. Лукьянчикова Н.В. Роль учебного диалога в организации деятельности на уроках литературы // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3, Т. 1 (Гуманитарные науки). – С. 262–265.

2. Поздеева С.И. Учебная дискуссия в начальной школе как форма развития коммуникативных универсальных учебных действий // Человек и образование. – 2019. – № 1 (58). – С. 81–85.

3. Поздеева С.И., Гуренкова Е.Г. Новые формы учебной дискуссии как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 6. – С. 27–29.

4. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. – М.; Рига: Пед. центр «Эксперимент», 2010. – 224 с.

*Лямина Е.А.,  
Шабалина О.В.*

### **К ВОПРОСУ О ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя) в образовании предполагает, что в центре обучения находится обучающийся: его мотивы, цели, т.е. личность ученика [1]. Е.А. Меньшикова отмечает, что побуждения или мотивы становятся действенными только в том случае, когда они переходят во внутренние, эмоционально принятые мотивы [2]. Устойчивый интерес к учебно-познавательной деятельности, положительное эмоциональное отношение к обучению учитель может эффективно формировать, только зная увлечения школьников. Особенно важно учитывать интересы учеников при организации внеурочной деятельности – образовательной деятельности, осуществляемой в формах, отличных от классно-урочной, и направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [3].

Значимость чтения как универсального учебного действия и предметного результата начальной школы определило необходимость исследование проблемы его формирования. Для выявления литературных предпочтений младших школьников было проведено анкетирование среди учеников 2–3-х классов одной из

гимназий г. Перми. В анкетировании приняли участие 40 второклассников и третьеклассников.

Ответы младших школьников на вопросы анкеты позволили установить, что:

1) любят читать 92,5 % учащихся 2-х и 3-х классов;

2) дети в этом возрасте предпочитают читать рассказы (55 %), сказки (42,5 %), повести (32,5 %), мифы (22,5 %) и басни (7,5 %);

3) второклассникам и третьеклассникам нравится читать о приключениях (75 %), о сверстниках (30 %), о жизни (35 %), о природе (30 %), о любви (10 %), а также о животных (5 %), о технике, о науке, об ужасах (по 2,5 %).

Проведенный анализ ответов младших школьников позволит спроектировать содержание курса внеурочной деятельности младших школьников по литературному чтению.

### ***Список литературы***

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

2. Меньшикова Е.А. Эмоциональное отношение к учебе младших школьников // Начальная школа. – 2014. – № 2. – С. 17–20.

3. Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования. Приложение к Письму Министерства образования и науки РФ от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rf-ot-12052011-n-03-296/>

*Маслакова Е.А.,*

*Захарова В.А.*

## **«ДОМОВЕНОК» – ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В ТРУДЕ**

Вопрос о том, стоит ли приучать ребенка к труду, активно обсуждается в среде современных родителей и педагогов. Сторонники одной точки зрения утверждают, что у детей должно быть счастливое и беззаботное детство. Сторонники другой точки зрения указывают на то, что участие в посильном труде помогает воспитать в ребенке самостоятельность.

Основы воспитания закладываются в семье. Семья – первый трудовой коллектив. От отношения родителей к труду, поведения родителей в труде зависит будущее ребенка. Но и школа не должна оставаться в стороне. Мы считаем, что для организации трудового воспитания в школе нужно начать с хозяйственно-бытового направления труда. Это направление труда, содержанием которого являются домашние обязанности (уборка, стирка и т.д.). Если труд по самообслуживанию исходно предназначен для жизнеобеспечения, для заботы о самом себе, то хозяйственно-бытовой труд имеет общественную направленность. Ребенок учится создавать и содержать в соответствующем виде окружающую его среду. Навыки

хозяйственно-бытового труда ребенок может использовать и в самообслуживании, и в труде на общую пользу [1].

Мы решили узнать мнение родителей по данной проблеме. В анкетировании приняли участие родители учащихся 2-го класса одной из школ, расположенных в Ленинском районе г. Перми.

В первой части анкеты содержатся три закрытых вопроса. Первый вопрос: «Кем вы являетесь по отношению к ребенку?». Большинство опрошенных родителей (91%) являются мамами по отношению к своему ребенку, оставшиеся 9 % родителей – папами. Второй вопрос: «Кем является ваш ребенок?». Родителями девочек являются 65 % родителей, остальные 35 % являются родителями мальчиков. В третьем вопросе анкеты родителям было предложено оценить важность трудового воспитания учеников начальной школы по шкале от 1 до 10, где 1 – «совсем не важно», а 10 – «очень важно». Большинство родителей (34 %) оценили важность трудового воспитания младших школьников на 10 баллов, 17 % родителей оценили важность трудового воспитания на 9 баллов. На 8 баллов оценили важность трудового воспитания 26 % опрошенных родителей, на 7 баллов – 9 % родителей. Также 9 % опрошенных родителей оценили важность трудового воспитания в начальной школе на 5 баллов. Оставшиеся 5 процентов родителей на данный вопрос не ответили.

Результаты анкетирования показали, что родители считают важным организовать трудовое воспитание по направлению хозяйственно-бытового труда в школе.

Вторая часть анкеты содержит вопросы, связанные с хозяйственно-бытовым направлением трудового воспитания. В первом вопросе второй части анкеты родителям нужно было выбрать из предложенного списка те домашние обязанности, которые, по их мнению, должны выполнять ученики (ученицы) второго класса. Большинство опрошенных – 91 % родителей (из них 61 % являются родителями девочек, 30 % – родителями мальчиков) считают, что обучающиеся 2 класса должны выполнять уборку в своей комнате. Из списка обязанностей 31 % родителей (из них 9 % являются родителями девочек, 22 % – родителями мальчиков) считают, что дети должны уметь самостоятельно готовить простую пищу. Большинство опрошенных – 61% родителей (из них 39 % являются родителями девочек, 22 % – родителями мальчиков) считают, что обучающиеся 2 класса должны ухаживать за цветами. Из списка обязанностей 77 % родителей (из них 43 % являются родителями девочек, 34 % – родителями мальчиков) считают, что дети должны уметь самостоятельно подбирать одежду по погоде или для определенного случая. Большинство опрошенных – 74 % родителей (из них 48 % являются родителями девочек, 26 % – родителями мальчиков) выбрали обязанность «мыть посуду». Только 35 % опрошенных родителей (из них 9 % являются родителями девочек, 26 % – родителями мальчиков) выбрали обязанность «выносить мусор».

Во второй части анкеты родителям предлагалось ответить на вопрос: «Какие домашние обязанности выполняет ваш ребенок»? Большинство опрошенных – 83 % родителей (из них 57 % являются родителями девочек, 26 % – родителями мальчиков) отметили, что их ребенок выполняет уборку в своей комнате. Из списка обязанностей 39 % опрошенных родителей (из них 17 % являются родителями

девочек, 22 % – родителями мальчиков) отметили, что их ребенок самостоятельно готовит простую пищу. Из списка обязанностей 39 % опрошенных родителей (из них 13 % являются родителями девочек, 26 % – родителями мальчиков) отметили, что их ребенок ухаживает за цветами. Большинство опрошенных – 60 % родителей (из них 43 % являются родителями девочек, 17 % – родителями мальчиков) отметили, что их ребенок самостоятельно подбирает одежду по погоде или для определенного случая. Большинство опрошенных – 60 % родителей (из них 34 % являются родителями девочек, 26 % – родителями мальчиков) отметили, что их ребенок моет посуду. Всего 31 % родителей (из них 9 % являются родителями девочек, 22 % – родителями мальчиков) отметили, что их ребенок выносит мусор.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство родителей (больше 50 %) считают, что обучающиеся 2-го класса должны уметь выполнять уборку в своей комнате, ухаживать за цветами, подбирать одежду по погоде или для определенного случая, мыть посуду. Ожидание родителей не оправдались по всем домашним обязанностям из списка, кроме приготовления пищи.

Мы бы хотели представить разработанный краткосрочный курс для начальной школы. Курс направлен на достижение личностного результата – воспитания трудолюбия у младших школьников [2]. Краткосрочный курс «Домовенок» состоит из 6 занятий. Все занятия курса сопровождаются презентациями. Каждая презентация для занятий курса имеет определенную цветовую гамму. Также в каждой презентации присутствует «Домовенок», который разъясняет новые (или знакомые) понятия и дает задания (упражнения):

1. Вводное занятие «Домашние обязанности тоже труд». На данном занятии дети познакомятся с понятиями «труд», «трудолюбие». Работая с текстом, дети получают представление о домашних обязанностях, которые выполняли девочки и мальчики 100 лет назад. Также для заполнения предлагается входная диагностика.

2. «Готовим со вкусом». На данном занятии дети познакомятся с «бутербродом» и его видами. Работая над созданием иллюстрации «Мой любимый бутерброд», дети попробуют составить алгоритм приготовления любимого бутерброда. Также дети могут попробовать приготовить свой любимый бутерброд при помощи взрослых.

3. «Уборка». На данном занятии дети познакомятся с «уборкой» и ее видами. Работая с заданиями от «Домовенка» дети узнают, какие инструменты нужны для выполнения уборки, и попробуют самостоятельно выполнить уборку в классе или дома.

4. «Ухаживаем за растениями». На данном занятии дети узнают, из каких частей состоят растения. Работая с заданием от «Домовенка», дети познакомятся с инструментами по уходу за растениями, и попробуют ухаживать за цветами в классе или дома.

5. «Ухаживаем за одеждой и обувью». На данном занятии дети познакомятся с правилами по уходу за одеждой и обувью. Работая с заданием от «Домовенка» дети узнают, какого человека можно назвать опрятным и попробуют ухаживать за одеждой и обувью в классе или дома. А также создать иллюстрацию «Мой гардероб на следующий день».

6. «Как все успеть?». На данном занятии дети познакомятся с «распорядком дня» и при помощи «Домовенка» попробуют создать собственный распорядок. Работая с заданием от «Домовенка» дети узнают, как успевать, не только учиться, но и выполнять домашние обязанности. Дети также познакомятся с инструкцией для создания карточки «Важные дела».

В период карантина, когда ученики массово перешли к формату обучения на дому, тема домашней занятости приобрела особую актуальность. Чтобы родители могли использовать наш курс в дистанционном формате, мы создали сайт «Домовенок». Найти данный сайт можно по ссылке <https://kate12120.wixsite.com/brownie>

На главном разделе сайта вы можете познакомиться с кратким содержанием курса «Домовенок».

В разделе «для учителей» вы можете познакомиться с программой нашего курса, конспектами и презентациями к занятиям. Вы можете скачать программу и материал, также заполнить лист экспертной оценки.

В разделе «Занятия» находятся краткие варианты конспектов занятий для детей. При помощи «конвертика» дети могут скачать презентации и заниматься самостоятельно.

Надеемся, что наш курс поможет не только учителям, но и родителям в трудовом воспитании младших школьников.

#### ***Список литературы***

1. Лихачев Б.Т. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Прометей: Юрайт, 1998. – 256 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

*Мелехина Т.Ю.,*

*Захарова В.А.*

### **ПОНЯТИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ ШКОЛЫ И ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Проектная деятельность в том или ином виде используется на всех уровнях образования, начиная с детского сада.

Нами были изучены теоретические подходы и практики организации проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении и в начальной школе. При их сопоставительном анализе выявлены следующие противоречия: – в теории – между существующими подходами определению проектной деятельности в дошкольной педагогике и в педагогике начальной школы; – в практике – между наличием опыта проектной деятельности, приобретенного ребенком в дошкольном образовательном учреждении, и отсутствием преемственности в организации проектной деятельности в начальной школе.

Рассмотрим теоретические аспекты. В процессе исследования нами были изучены понятия проекта в педагогике школы и в дошкольной педагогике, проведен их сопоставительный анализ и получены следующие результаты. «Проектная деятельность» применительно к школьному обучению активно исследуется зарубежными и отечественными учеными-педагогами. Изучение литературы, касающейся применения проектной деятельности в воспитании и обучении школьников, дает основание выделить следующие признаки проекта в обучении:

- задание формируется в виде проблемы, лично значимой для ребенка;
- предполагает целенаправленную деятельность и форму организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой под руководством учителя;
- результат деятельности – найденный учащимися способ решения проблемы, увиденной и зафиксированной в начале проекта.

Для классификации проектов в школьном обучении в работах педагогов, как отечественных, так и зарубежных, выделяются следующие основания: по доминирующему в проекте методу или виду деятельности; по признаку предметно-содержательной области; по количеству участников проекта; по продолжительности проекта и по его результатам [1].

В школе проектной деятельности свойственны рациональное сочетание теоретических знаний и их практическое применение для решения лично значимых проблем окружающей действительности в индивидуальной или совместной деятельности школьников. Весь процесс проходит под руководством учителя – руководителя проекта.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит личностную характеристику выпускника начальной школы: «владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом». Решить подобные задачи возможно путем организации проектной деятельности.

По своей дидактической сущности проектная деятельность нацелена на формирование способностей, обладая которыми, выпускник школы оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах: «проектная деятельность является культурной формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению ответственного выбора» (Федеральный государственный стандарт начального общего образования). По своей сути проектирование – это самостоятельный вид деятельности, отличающийся от познавательной деятельности.

Проектные умения и проектная деятельность должны быть сформированы у обучающихся начальной школы хотя бы на уровне минимальной сложности. И эта работа должна быть в определенной степени самостоятельной. То есть ученик должен уметь производить действия и операции в заданной последовательности. Это значит – увидеть проблему, поставить совместно с руководителем проекта цель, найти пути выхода для ее решения, спланировать их, добиться результата и сделать

выводы – рефлексировать свои действия. У него должно быть сформировано представление о том, как можно осуществлять эту деятельность. Такой подход в образовательной деятельности предполагает организацию мотивированной и целенаправленной деятельности учащегося.

Нами также рассмотрены аспекты проектной деятельности в дошкольной педагогике. Проектирование представляет собой важную сферу познавательной деятельности детей, которая не компенсируется развитием других форм активности дошкольников. Оно обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие ребенка-дошкольника. Прежде всего, в ходе проектной деятельности расширяются знания детей об окружающем мире, что является интересным и посильным для дошкольника.

Кроме того, развиваются общие способности детей – познавательные, коммуникативные и регуляторные. Выполнение проекта предполагает формирование оригинального замысла, умение фиксировать его с помощью доступной системы средств, определять этапы его реализации, следовать задуманному плану и т.д. Участвуя в проектной деятельности, дошкольник приобретает навык публичного изложения своих мыслей.

В ходе проектной деятельности дошкольники приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не столько собственными мотивами, сколько установленными нормами.

Проектная деятельность влияет и на содержание игровой деятельности детей – она становится более разнообразной, сложно структурированной, а сами дошкольники становятся интересны друг другу.

В ходе проектной деятельности развиваются и детско-родительские отношения. Ребенок оказывается интересен родителям, поскольку он выдвигает различные идеи, открывая новое в уже знакомых ситуациях. Жизнь ребенка и родителей наполняется богатым содержанием.

Проектную деятельность нельзя отнести к ведущим видам деятельности дошкольника, она является сопутствующей игре и предвосхищающей следующий этап развития – учебную деятельность. Соответственно, в дошкольных учреждениях основными группами проектов выступают ролево-игровые и творческие проекты.

В дошкольной педагогике проекты реализуются в целях развития ребенка в нескольких сферах: в познавательной деятельности – исследовательские проекты; в формировании социальных навыков – проекты, выполняемые совместно группой детей; в формировании регулятивных действий – при планировании проекта.

Проектная деятельность с привлечением родителей дошкольников помогает выстраивать более содержательно общение в семьях. А участие дошкольников в проектной деятельности накладывает отпечаток и на игровую деятельность: в игре важен процесс, в проектной деятельности – результат.

Таким образом, в дошкольном воспитании выделяются такие особенности проектной деятельности:

– пропедевтика проектных умений формирование представления у детей о понятиях проектной деятельности (проблема, цель, план, результат) и представление о проектных умениях;

– наличие помощи взрослых в предъявлении проблемы дошкольникам: необходимо «наводить» ребенка, помогать обнаруживать проблему или даже провоцировать ее возникновение;

– при выполнении проекта дошкольником необходимо сопровождение взрослых: взрослому, в том числе и родителям, отводится своеобразная роль – вызвать интерес к деятельности и «втянуть» детей в совместный проект.

Таким образом, в деятельности дошкольника и обучающегося начальной школы наблюдается отличие уровня самостоятельности на различных этапах его реализации (таблица).

Сравнительная характеристика деятельности воспитанников ДОУ и обучающихся общеобразовательного учреждения на различных этапах работы над проектом

Этапы проекта	Особенности организации проектной деятельности	
	в ДОУ	в начальной школе
Проблемное введение в тему	организуется взрослым, интригующее начало	организуется взрослым
Постановка цели и задач	определение взрослым цели проекта	совместное определение
Планирование работы проекта	привлечение детей к участию в планировании	самостоятельная работа при консультировании учителем
Реализация проекта	совместное движение к решению, творческие споры	самостоятельная работа обучающихся.
Защита проекта	самостоятельная работа	самостоятельная работа
Контроль, оценка	выявление причин успехов и неудач	самооценка, взаимооценка; само и взаимоконтроль
Рефлексия	определение перспектив на будущее	самостоятельная работа обучающихся

Исходя из принципа преемственности, являющегося методологической основой нашего исследования, считаем необходимым выстраивать логику работы в 1-м классе таким образом, что два уровня образования действуют в тесной взаимосвязи. Соответственно, при планировании хода проектной деятельности важно учитывать опыт ребенка в ней, приобретенный еще в детском саду. В начальной школе большую часть этапов проектной деятельности ребенок постепенно учится выполнять самостоятельно.

### **Список литературы**

1. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практ. работников ДОУ / авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2005. – 96 с.

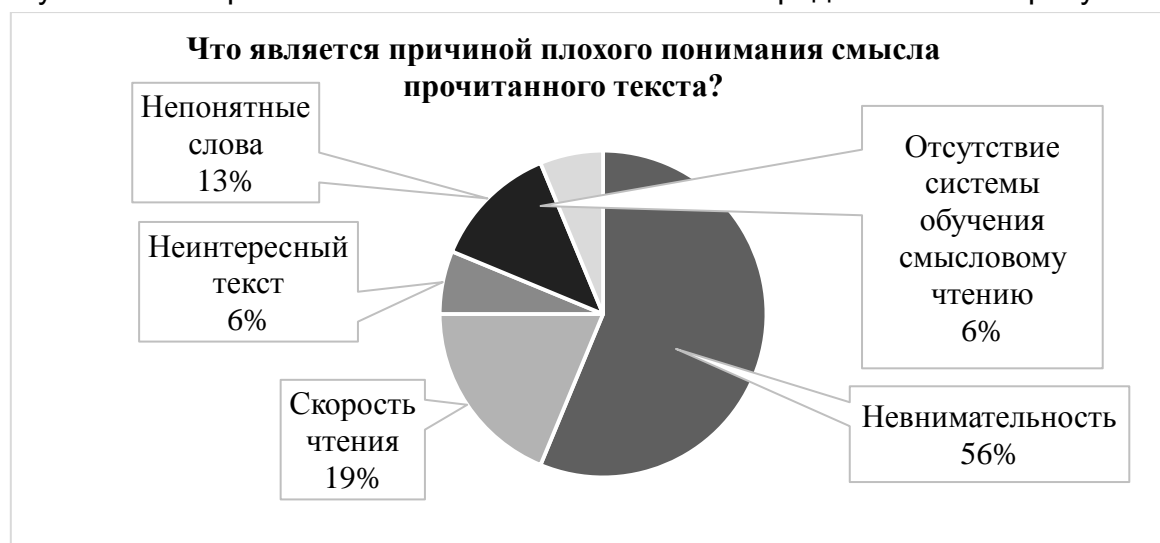


## РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ «СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ»

Работа с текстом является неотъемлемой частью обучения в начальном звене. Одним из метапредметных результатов освоения учебных программ в начальных классах является «смысловое чтение». Под смысловым чтением понимается «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации [1].

На формирование смыслового чтения младших школьников направлен стратегический подход. «Стратегия – это некий способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей» [2, с. 40]. В научной литературе «стратегии смыслового чтения» рассматривают как комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия текста и его переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

В начале практической работы был проведен опрос учителей, большая часть которых преподает в начальных классах. Как оказалось, педагоги начального и среднего звена знакомы с понятием «смысловое чтение» и считают необходимым его формирование с младшего школьного возраста, но большинство опрошенных связывает низкую читательскую грамотность с невнимательностью и нежеланием понимать прочитанное самими учениками. И лишь один человек отметил, что проблемой при обучении смысловому чтению является отсутствие четкой системы работы и ограниченность в методах и приемах, применяемых на уроках. Ответы учителей о причинах плохого понимания текста представлены на рисунке.



Причины плохого понимания текста (по мнению учителей)

Формирование смыслового чтения начинается с 1-го класса. В ходе практической части исследования были разработаны задания для работы в 1-м классе с различными видами текста, направленные на формирование универсального учебного действия «смысловое чтение». Задания сгруппированы по формируемым умениям, их можно использовать в процессе обучения на уроках, построенных в технологии деятельностного метода, а также для самостоятельных и контрольных работ.

Задания направлены на формирование следующих умений:

- умение озаглавливать текст;
- умение определять главную мысль прочитанного;
- умение восстанавливать последовательность событий;
- умение отвечать на вопросы по содержанию текста;
- умение определять стиль текста;
- умение определять жанр текста;
- умение интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте;
- умение преобразовывать сплошной текст в не сплошной/не сплошной в сплошной.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы, разработанные нами задания, включались в процесс обучения младших школьников. На уроке открытия нового знания в технологии деятельностного метода по теме «Текст как единица языка» на этапе первичного закрепления с комментированием во внешней речи было предложено задание на умение восстанавливать последовательность событий:

Расположи данные предложения в правильной последовательности.

1. Мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось.
2. Была у них курочка ряба.
3. Жили-были дед да баба.
4. Снесла курочка яичко, не просто – золотое.

На уроке открытия нового знания в технологии деятельностного метода по теме «Предложение» на этапе актуализации знаний были предложены следующие задания для отработки умения устанавливать последовательность событий и озаглавливать текст.

Составь из предложений текст. Придумай заголовок.

1. Вечером бабушка рассказывала детям сказки.
2. Бабушка брала ребят с собой в лес за ягодами.
3. Летом Нина и Ваня жили в деревне у бабушки.

На уроке литературного чтения при изучении литературной сказки И. Токмаковой «Аля, Кляксич и буква А» учащимся на этапе актуализации были предложены задания, способствующие формированию умения определять главную мысль произведения и жанр.

Прочитай. К какому жанру относится данное произведение. Какова главная мысль?

Обращение к читателям.

*Я к вам обращаюсь, товарищи, дети:  
Полезнее книги нет вещи на свете!  
Пусть книги друзьями заходят в дома,  
Читайте всю жизнь, набирайтесь ума!*

*(С. Михалков)*

Задания по формированию УУД «смысловое чтение» предлагались ребятам и на уроках окружающего мира. При открытии нового знания по теме «Почему Солнце светит днем, а звезды ночью», учащиеся работали с несколькими видами текста, задания к ним способствовали отработке умения определять стиль текста и формулировать тему.

Умение отвечать на вопросы по содержанию текста формировалось при работе со следующими заданиями. На уроке математики при открытии нового знания по теме «Литр», учащимся был предложен следующий текст и задания.

Таинственная единица измерения

Люди, побывавшие в Австралии, рассказывают о ранее неизвестной единице измерения воды, которая имеет странное название сидабр. Ее используют для примерного измерения большого количества воды. Она названа в честь Сиднейской Гавани.

1. В какой стране появилась таинственная единица измерения?
2. Какое название она получила?
3. В честь чего ее так назвали?

На уроке открытия нового знания по теме «Правила здорового образа жизни» на этапе построения выхода из затруднения учащимся были предложены стихотворения, на основе которых нужно было сформулировать правила. Данная работа с текстом способствует отработке умения интерпретировать информацию. Приведем пример:

О каком правиле идет речь в стихотворении?

*Чтобы в доме было чисто,  
Наведем порядок быстро:  
Во дворе польем цветы  
И почистим все кусты,  
Вьюн посадим у беседки,  
Соберем с земли все ветки,  
Вместе мусор подметем  
И в контейнер отвезем.*

Приведем пример задания, которое использовалось при отработке умения работать с не сплошными текстами и преобразовывать их. На уроке математики по теме «Образование чисел из одного десятка и нескольких единиц» во время этапа включения в систему знаний и повторения было предложено следующее задание:

Прочитай текст.

Ученики 2-го класса Егор, Люба и Света начали читать сказку «Золотой ключик». Егор остановился между 10 и 12 страницей, Люба между 13 и 15 страницей, а Света между 16 и 18 страницей.

Внеси недостающие данные в таблицу.

Имя ученика	Количество страниц
<i>Егор</i>	
	<i>14 стр.</i>

Ответь на вопросы.

1. Кто из ребят прочитал больше страниц в понедельник?
2. Кто из ребят прочитал меньше всех страниц?

Для выявления эффективности заданий при работе с текстом для формирования УУД «смысловое чтение» на контрольном этапе исследования нами была проведена диагностическая работа, ее результаты в экспериментальном классе показали положительную динамику в формировании умений смыслового чтения: на констатирующем этапе успешно выполнили задания 42 % обучающихся, на контрольном – 75 %. Данный факт свидетельствует о том, что включение в работу с текстами на уроке специальных заданий способствует повышению уровня сформированности умений смыслового чтения обучающихся.

#### **Список литературы**

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15) (ред. от 28.10.2015). – URL: <https://fgosreestr.ru>

2. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.

*Перадзе М.Б.,*

*Захарова В.А.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЕЙСТВИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Для успешной учебы и эффективного существования в современном обществе ученик начальной школы должен обладать регулятивными универсальными учебными действиями (далее УУД), которые обеспечивают младшему школьнику организацию деятельности. В настоящее время большое значение приобретает такое регулятивное учебное действие, как умение планировать свою деятельность. Необходимость формирования действия планирования у учащихся начальных классов предусмотрена действующим Федеральным государственным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [2].

Планирование действий – умение мыслить с опережением, видеть перспективу в будущей в работе, соотносить поставленные цели и предполагаемые результаты. Верно спланировав собственную работу, а затем верно ее, организовав, возможно достичь больших результатов своей деятельности [1].

Мы провели анкетирование педагогов и родителей учеников начальных классов с целью исследовать актуальность формирования регулятивных УУД,

а именно умения планировать у младших школьников. Результаты анкетирования учителей и родителей подтвердили актуальность разработки курсов внеурочной деятельности, направленных на формирование регулятивных УУД у младших школьников. Исходя из результатов анкетирования, мы создали курс «Народная кукла» и апробировали программу такого курса.

Целью программы является формирование умения планировать свою деятельность в процессе изготовления народной куклы. Мы определили следующие задачи, решаемые в процессе изучения курса:

- 1) способствовать формированию умения планировать процесс создания куклы на основе заданного и деформированного планов;
- 2) способствовать формированию ценностного отношения к культурно-историческому наследию через традиционную народную куклу;
- 3) пробудить интерес к своим историческим корням;
- 4) способствовать формированию художественного вкуса, умения воспринимать красоту и гармонично ее оценивать.

Отличительные особенности разработанной нами программы таковы: курс является практико-ориентированным, предусмотрена работа по формированию УУД планирования в начальной школе. На занятиях курса ученики научатся работать по заданному и деформированному плану.

Программа курса «Народная кукла» рассчитана на 8 часов. Программа может быть самостоятельной или входить в цикл этнографического курса. Оптимальное количество участников краткосрочного курса 10–15 учащихся. Во время реализации программы использованы такие формы и методы, как рассказ, беседа, объяснение, метод реконструкции (знакомство с традиционными технологиями), практическая деятельность.

Кратко опишем содержание деятельности на каждом занятии. На 1-м и 8-м занятиях индивидуально с учащимися проводятся диагностические работы с целью изучить уровень сформированности умения планировать.

На втором занятии учащиеся изготавливают куклу «Отрадок-на-подарок» по заданному плану. Говорят о значении куклы. В конце занятия проводится выставка работ.

На следующем занятии, ученики работают на основе деформированного плана. Младшие школьники «помогают» персонажу, у которого не получилось изготовить куклу. Учащимся представляется деформированный план, и дается время его исправления. Далее предоставляется эталон, для сравнения, на основе которого подводятся итоги занятия.

На четвертом занятии проводится выставка кукол, где учащиеся с помощью оценочного листа оценивают собственную работу и работы других учащихся. Также указывают, что получилось или не получилось в данных работах.

На пятом занятии учащиеся действуют на основе готового плана – самостоятельно изготавливают куклу «Хороводница» по инструкционной карте. В конце занятия, проводится выставка работ.

На шестом занятии школьники самостоятельно составляют текстовый план создания куклы «Колокольчик», опираясь на картинный план. Далее изготавливают куклу «Колокольчик». Также в конце занятия проводится выставка работ.

На седьмом занятии учащиеся создают собственную куклу, выбирая в качестве опоры один из предоставленных планов создания кукол. Также в конце занятия проводится выставка работ, на которой подводятся итоги работы на протяжении всего курса.

Нами была создана дистанционная версия данного курса, которая позволяет ученикам заниматься дома индивидуально, используя презентации занятий. При дистанционном обучении занятия могут быть проведены учителем в режиме видеоконференции. Обмен результатами и виртуальные выставки организуются на дистанционном обучении или в социальных сетях.

Мы провели опытную проверку нашей программы по формированию регулятивных УУД у младших школьников. Исследованием было охвачено 26 учащихся 3-го класса одной из школ г. Перми, из них 13 учащихся – экспериментальная группа, которые пожелали научиться создавать народные куклы.

Оценка эффективности опытной работы проводилась на основании методики Л.И. Аршавиной «Найди фигуру». В процессе диагностики результаты выполнения задания учащимися оценивались в соответствии с уровнями:

1) уровень – ученики действуют методом «проб и ошибок»;

2) уровень ученики составляют план действий пошагово, без восприятия задачи в целом, т.е. исполнительские и планирующие действия поэтапно перемежаются. Применяют эмпирический способ планирования.

3) уровень – школьникам требуется опора на реальные предметы для построения замысла.

4) уровень – процесс решения представленных задач у таких учеников делится четко на исследовательскую и исполнительскую стадии.

Результаты сравнения итогов диагностических работ экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе представлены на рис. 1.



Рис. 1. Сравнительный анализ результатов выполнения начальной и контрольной диагностической работы учащимися экспериментальной группы

Сравнение результатов диагностических работ экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах позволяет сделать следующие выводы:

- доля учащихся, показавших 1-й уровень, уменьшилась с 23 до 8 %;
- доля учащихся, показавших 2-й уровень, выросла с 23 до 31 %;
- доля учащихся, показавших 3-й уровень, уменьшилась с 31 до 23 %;
- доля учащихся, показавших 4-й уровень, выросла с 23 до 38 %.

Таким образом, если до реализации программы в экспериментальной группе доля учащихся с результатами на 3-м и 4-м уровнях составляла 54 %, то на завершающем этапе реализации программы этот показатель составил 61 %. Количество учащихся, показавших положительную динамику (переход с более низкого уровня на более высокий), составили 5 школьников (38 %). Результаты не изменились 7 (54 %) учащихся. Уровень понизился у 1 учащегося (8 %).

Результаты сравнения итогов выполнения диагностических работ контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах представлены на рис. 2



Рис. 2. Сравнительный анализ результатов выполнения начальной и контрольной диагностической работы учащимися контрольной группы

Сравнение результатов диагностических работ контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах позволяет сделать следующие выводы:

- доля учащихся, показавших 1-й уровень, уменьшилась с 23 до 15 %;
- доля учащихся, показавших 2-й уровень, не изменилась – 38 %;
- доля учащихся, показавших 3-й уровень, выросла с 8 до 31 %;
- доля учащихся, показавших 4-й уровень, не изменилась 15 %.

Таким образом, если до реализации программы в контрольной группе доля учащихся с результатами на 3-м и 4-м уровнях составляла 23 %, то на завершающем этапе реализации программы этот показатель составил 46 %. Количество учащихся, показавших положительную динамику (переход с более низкого уровня на более высокий), составила 2 школьника (15 %). Результаты не изменились у 10 учащихся (77 %) учащихся. Уровень понизился у 1 ученика (8 %).

Полученные во время контрольного этапа опытной работы данные свидетельствуют об отставании роста уровня сформированности умения планировать учащихся контрольной группы, в сравнении с учащимися экспериментальной группы.

На основе сравнительного анализа результатов выполнения начальной и контрольной диагностической работы учащимися экспериментальной и контрольной групп можно сделать вывод, что работа по формированию регулятивных УУД, а именно формирование умения планировать в процессе реализации разработанной программы КСК была успешной.

Сформировать у младшего школьника умение планировать действия – означает обучить планировать свои шаги при выполнении того или иного поручения, разрабатывать очередность собственных поступков для выполнения поставленных целей. Важно научить младших школьников уметь планировать собственную деятельность, для достижения больших результатов своей деятельности.

#### **Список литературы**

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТЕРО, 2006. – 174 с.
2. Проект Приказа Минобрнауки России «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (по состоянию на 04.04.2018) (подготовлен Минобрнауки России).

*Перина К.М.,*

*Токаева Т.Э.*

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 7–9 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

С одной стороны, внимание рассматривается как самостоятельное психическое явление. Некоторые психологи утверждают, что внимание присутствует в любом другом психическом процессе и не может рассматриваться как самостоятельное явление.

«Внимание – это психическое состояние, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке (действии, предмете, явлении)» [2].

Существует несколько классификации различных видов внимания. Большой вклад внесли в изучение видов внимания: зарубежные психологи У. Джемс, Т. Рибо, Э. Титченер, и отечественный психолог Н.Н. Ланге.

У. Джемс внес значительный вклад в развитие о формах внимания. Им предложен ряд классификаций видов внимания.

В одной из первых классификаций У. Джемс выдвинул два вида внимания: чувственное внимание, объектом, которого является ощущение; интеллектуальное внимание – воспроизведенное представление.



Во вторую классификацию вошли: непосредственное внимание – объект сам по себе эмоционально привлекателен, интересен; опосредованное внимание – его объект неинтересен, но связан сочетательно с эмоционально привлекательным объектом – это апперцептивное внимание.

Третья классификация «наличие волевого усилия». В эту категорию попадают такие виды как: пассивное, рефлексорное, произвольное, не сопровождающееся волевым усилием и активное, произвольное, сопровождающееся волевым усилием.

Внимание характеризуется различными свойствами или качествами. Оно включает в себя объем, стабильность, интенсивность, концентрацию, распределение и переключение внимания.

Развитие внимания учащихся относится к числу первенствующих задач обучения математике в начальных классах. Еще Б. Ушинский говорил, что внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира.

Как показывают исследования психологов (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др.), развитие произвольного внимания, если руководить этим процессом, в первые годы обучения происходит довольно интенсивно. Если учитель постоянно заботится о развитии произвольного внимания младших школьников, то во время их обучения в начальных классах оно формируется очень интенсивно. Так, постепенно младший школьник учится управлять поставленной целью. Ведущим становится произвольное внимание.

Успех в развитии внимания учащихся зависит от умения учителя организовать их деятельность. В то же время необходимо создать условия, которые способствовали бы развитию внимания учащихся.

Отечественный психолог Л.С. Выготский [1] в своих трудах, рассматривая проблему внимания, указывал на то, что первоначально осуществляется при помощи нервных наследственных механизмов, организующих протекание его рефлексов по физиологическому принципу доминанты (главенствующий очаг возбуждения).

Преобладающую роль в развитии произвольного внимания ребенка играет игра. Она возбуждает эмоциональный интерес, т.е. стимулирует произвольное внимание, на основе которого затем будет построено произвольное внимание. В процессе игры у ребенка формируются основные элементы волевых действий, такие как постановка целей, принятие самостоятельных решений, составление плана действий и его реализация, принятие усилий по преодолению препятствий и, наконец, оценка конечного результата своих действий.

А.Н. Леонтьев выделяет детскую игру как «исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме» [3].

Исследователь И.М. Дмитриева в диссертации указывает, что в начале школьного обучения игра тесным образом связана с познавательной активностью детей. В этот период в ребенке доминируют два мотива, один из которых связан с желанием учиться, а другой связан с желанием играть. Установление равновесия

между данными мотивами и согласование их является важнейшей задачей обучения и воспитания.

Игра и обучение – это два разных вида деятельности. Переход от игры к серьезным занятиям происходит слишком резко, и существует незаполненный разрыв между свободной игрой и школьными занятиями. Здесь нужны «переходные формы». Задача педагога – сделать плавный, адекватный переход детей от игровой деятельности к учебной. Дидактические игры имеют решающее значение в этом отношении [4].

Дидактическую игру П.И. Пидкасистый определяет следующим образом: «Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентирует свое поведение на выигрыш».

О.В. Коновалова считает, что дидактическая игра – это «деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов. В результате проведения такой игры формируются конкретные знания, а также соответствующие умения и навыки по их творческому использованию у ее участников».

Эти два определения очень широки. Наиболее структурированное определение дано Виктором Кругликовым. По его мнению, дидактические игры – это «разновидность учебных занятий, организованных в форме развивающих игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системой оценки, одним из методов активного обучения».

Основная задача дидактических игр раскрывается в их функциях: формирование устойчивого интереса к обучению, формирование психических новообразований, формирование учебной деятельности, развитие общеучебных умений и навыков, формирование самоконтроля и самооценки, формирование адекватных отношений и освоение социальных ролей [5].

В структуре дидактической игры выделяют следующие компоненты: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила игры, результат игры – проводится сразу по окончанию.

Классификации дидактических игр очень разнообразны.

Первая классификация учитывает способы работы на уроке:

- индивидуальные игры (обучающийся играет самостоятельно);
- парные игры (обучающимся дается дидактическая работа в парах)
- групповые игры (обучающиеся делятся на группы и играют);
- фронтальные игры (учитель может задействовать в игре весь класс).

Вторая классификация основана на предметных результатах обучения учеников.

- Игры на знания предполагают, что в игре дети знают определения, правила, способы деятельности, алгоритм.

- Игры на умения предполагают, что обучающимся придется применить свои умения.

- Комплексные игры предполагают, что в игре будут задействованы и знания, и умения обучающихся. Такие игры лучше использовать на этапе закрепления и повторения.

Специально подобранная система игровых заданий, в ходе которой учащиеся анализируют ситуацию, высказывают свои предложения, выслушивают других и находят правильный ответ, активизирует свойства произвольного внимания. Поэтому изучение особенностей развития произвольного внимания у младших школьников должно стать центральным в решении проблемы повышения качества образования в начальной школе.

### **Список литературы**

1. Бордовская Н.В., Реан А.А., Розум С. Психология. – СПб., 2010. – 432 с.
2. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: учеб. для вузов. – СПб.: СпецЛит, 2011. – 463 с.
3. Карабанова О.А., Доронова Т.Н., Соловьева Е.В. Развитие игровой деятельности детей 2–7 лет: метод. пособие для воспитателей. – М., 2010. – 96 с.
4. Кривова М.А. Развитие внимания в начальной школе // Школьный психолог. – 2003. – № 46. – С. 25–29.
5. Лиепиня С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ // Дефектология. – 1977. – № 5. – С. 20–25.

*Петрова Е.С.,*

*Скрипова Ю.Ю.*

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Люди во все времена высоко ценили нравственную воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем нашей страны, о подрастающем поколении. Дети уже не хотят быть похожими на родителей и жить по старым принципам и правилам, они отстаивают свои права, интересы, взгляды, бросают вызов обществу, делают «на зло», наперекор, хотят показаться окружающим взрослыми и вполне самостоятельными.

Ребенку нужно помочь найти правильную дорогу в жизни. Важно помнить, что в школе он не только осваивает программу, но также и чувствует, переживает, оценивает себя и окружающих людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности школьника. Поэтому учителю необходимо уметь правильно организовать работу по нравственному воспитанию детей в процессе обучения в начальной школе.

«Воспитание нравственного, ответственного и компетентного гражданина России, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях своего народа» – такой видится цель начального общего образования разработчикам ФГОС НОО [1].

В достаточной мере реализовать требования к нравственному воспитанию младших школьников, сформулированные во ФГОС НОО, позволяет внеурочная деятельность, а наиболее эффективным средством нравственного воспитания, с нашей точки зрения, является игра.

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шмакову): свободная деятельность, творческий характер, эмоциональная приподнятость, наличие правил. Игра всегда добровольна, включает элементы соревнования, приносит участникам удовольствие, позволяет самоутвердиться, самореализоваться [2, с. 96].

В младшем школьном возрасте складываются интеллектуальные механизмы познания окружающего мира, самого себя, происходит интенсивное формирование нравственных качеств. К таким качествам Л.М. Фридман, российский советский психолог и педагог, относит бережливость, бескорыстие, вежливость, гуманность, доброту, отзывчивость, честность и чувство товарищества.

Особенность формирования нравственных качеств в том, что «результат» очень сложно зафиксировать. Процесс нравственного воспитания динамический, непрерывный, не прекращающийся на протяжении всей жизни человека. Соответственно, о конечном его результате судить практически невозможно, как и зафиксировать таковой. Однако существует несколько методик, применяемых в современной психолого-педагогической диагностике для фиксирования некоторых отдельных качеств личности, систем ценностей учащихся, которые вместе с различными психологическими методами (наблюдения, изучения продуктов деятельности и т.п.) позволяют получить примерное представление о стадии нравственного развития учащегося на данный момент.

Для исследования исходного состояния сформированности нравственных качеств личности мы применили диагностику Л.М. Фридмана, так как она позволяет фиксировать уровень воспитанности, на наш взгляд, важнейших нравственных качеств.

Перед тем как проводить диагностику нравственных качеств личности у третьеклассников, мы попросили их анонимно ответить на вопрос: «Какие нравственные качества, на ваш взгляд, необходимы ученику 3-го класса?». Среди ответов были такие нравственные качества, как вежливость (8 %), ответственность (8 %), отзывчивость (8 %), доброта (28 %). Результаты, представленные в диаграмме ниже, наглядно показывают ответы третьеклассников (рис. 1).

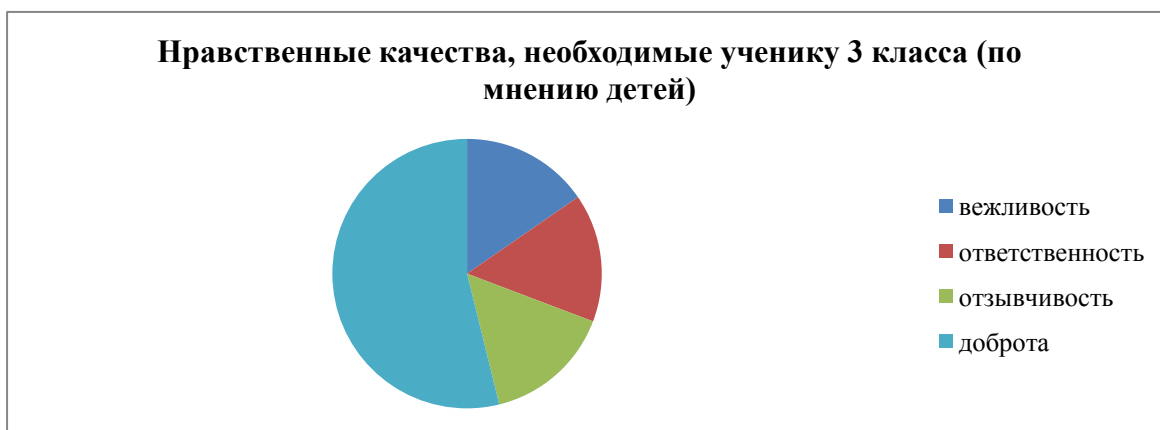


Рис. 1. Нравственные качества, необходимые ученику 3-го класса (по мнению детей)

Но большинство учеников (76 %) отметили, что ученик 3-го класса должен быть умным. Это говорит о смешивании понятий нравственных и интеллектуальных качеств личности.

После этого была проведена диагностика нравственных качеств личности Л.М. Фрийдмана. Ученикам нужно было определить свое отношение к тому или иному качеству личности по пятибалльной шкале или же данное качество для ребенка непонятно. Проанализировав ответы, мы выявили, что многие третьеклассники не понимают такие нравственные качества, как гуманность (24 ребенка из 25–96 %) и бескорыстие (15 детей из 25–60 %). Зато для них очень значимы такие нравственные качества, как доброта, честность, ответственность. Результаты, представленные в (рис. 2) ниже, наглядно показывают уровень значимости того или иного нравственного качества для третьеклассников.

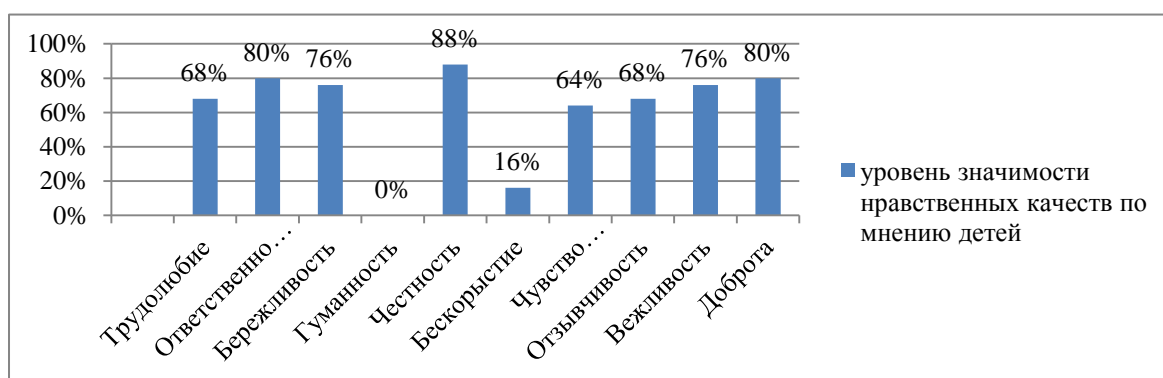


Рис. 2. Уровень значимости того или иного нравственного качества для третьеклассников

Затем мы предложили ответить на вопросы диагностики родителям и учителю. Степень выраженности каждого нравственного качества оценили баллами по возрастающей: от 1 балла (наименьшая степень выраженности качества) до 5 баллов (наибольшая степень).

Систематизировав результаты диагностики, было выявлено, что у 1 ребенка (4 %) уровень воспитанности нравственных качеств ниже среднего. У 96 % обучающихся – средний уровень воспитанности нравственных качеств.

Таким образом, результаты входной диагностики подтвердили необходимость формирования нравственных качеств у младших школьников.

Из разработанного нами комплекса игр мы провели в 3-м классе игры для воспитания недостаточно сформированных нравственных качеств, были выбраны игры для усвоения таких понятий, как гуманность и бескорыстие.

Апробация этих игр, на наш взгляд, дала положительные результаты. Об этом свидетельствуют ответы детей, полученные в ходе беседы после игр. Например:

Иван: «Гуманность – это доброе и чуткое отношение к людям».

Макар: «Гуманность – это проявление любви и заботы к людям и всему живому».

Леонид: «Слово «бескорыстие» образовано от двух слов: «без» и «корысть».

Мария: «Бескорыстие – это когда ты приносишь добро и пользу людям; не жадничаешь для других».

Во время проведения игр особое внимание мы уделяли детям, у которых нравственные качества воспитаны недостаточно. Этим детям предлагалось взять на себя определенную роль в игре, побуждающую к проявлению необходимого нравственного качества. Помимо этого обращалось внимание на реальные взаимоотношения детей.

Конечно, воспитание нравственных качеств – процесс неоднозначный и долгий. Он зависит от многих факторов (социум, семья, СМИ и др.) и может продолжаться всю жизнь. Но даже небольшие положительные изменения свидетельствуют об эффективности работы педагога.

### ***Список литературы***

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2016 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 33 с.

2. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

*Симанова Н.В.,*

*Шабалина О.В.*

## **ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИМЕНАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ**

Способность ясно и точно выражать свои мысли – одно из важных умений современного человека. Развиваться это умение начинает в детстве. В работах психолингвистов (Л.А. Дубровской, И.Г. Овчинниковой, С.Н. Цейтлин) отмечается, что словарь детей обогащается естественным путем с опорой на устную и письменную речь. Однако если образцом оказывается только бытовая речь, то словарный запас детей оказывается беден.

В начальной школе создаются специальные условия для обогащения и активизации словаря учеников, дети осваивают новые понятия через учебное содержание предметов, знакомство с художественной и научно-познавательной литературой, общение в официальных ситуациях. Особую роль в развитии словаря младших школьников играют уроки русского языка, так как здесь дети целенаправленно осваивают лексические значения слов, грамматические признаки частей речи, учатся сознательно употреблять новые слова в своей речи, связно и эмоционально выразить свои мысли [1, с. 48].

Практика показывает, что среди слов, употребляемых учениками, редко встречаются имена прилагательные. По мнению Н.Х. Швачкина, в речи младших школьников прилагательные составляют всего 3–4 %. Это связано с тем, что дети уделяют большое внимание действиям, быстрой смене событий (пешеход идет, автобус едет), а не определенному свойству предмета (маленький мальчик, голубое небо) [2, с. 103].

Наши исследования соотносятся с этими данными. Для изучения особенностей употребления имен прилагательных младшими школьниками на базе одной из школ Пермского района ученикам было предложено без подготовки написать сочинение-описание на тему «Первая снежинка». Количественный анализ сочинений показал, что употребление имен прилагательных в сочинениях класса составляет 5 % от общего количества употребленных слов. Имена прилагательные встретились в текстах каждого ученика, но частота использования прилагательных в сочинениях была различна. Большая часть учеников (79 %) использовали в сочинении-описании 2–3 имени прилагательных, у небольшой части учеников (14 %) в текстах встретилось по 1 слову, в редких сочинениях (у 7 % учеников) было использовано много имен прилагательных – 7 слов – максимальное количество слов данной части речи в сочинениях класса.

Качественный анализ показал, что в сочинениях учеников 4-го класса использованы имена прилагательные 6 тематических групп: цвет, размер, характер поверхности, температура, вес и оценка. Количественные данные о каждой группе представлены на рис. 1.

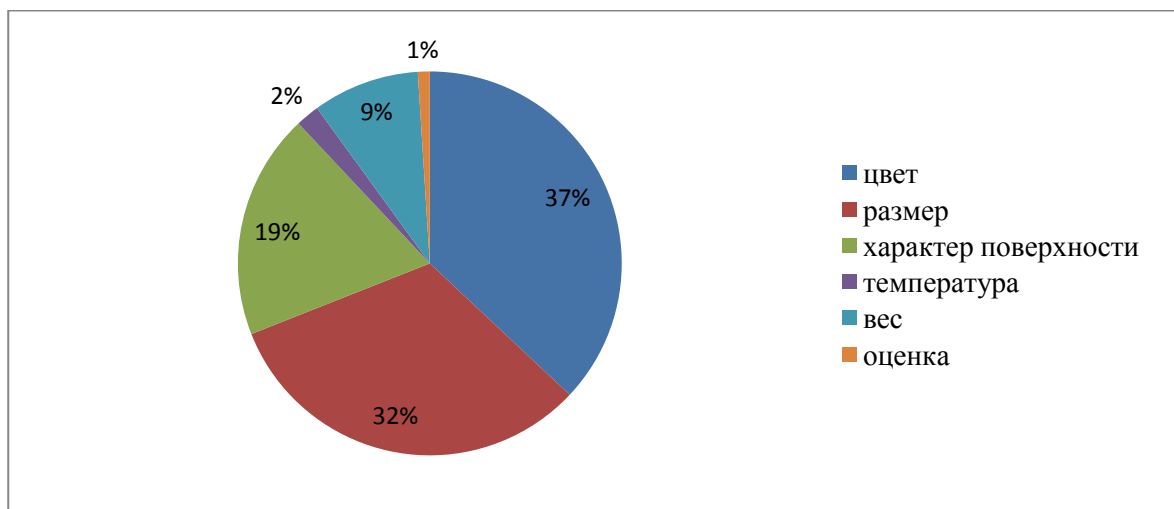


Рис. 1. Тематические группы имен прилагательных, использованные учениками в сочинениях «Первая снежинка»

Данные (см. рис. 1) показывают, что чаще всего ученики используют имена прилагательные для описания цвета объекта (37 %), например: серебристая, белая, молочная. Большую часть составляют имена прилагательные, обозначающие размер (32 %), например: маленькая, средняя. Достаточно часто имена прилагательные используются для описания характера поверхности (19 %), например: узорчатая, пушистая, шершавая. Редко встречаются имена прилагательные, характеризующие объект по весу (9 %), например: легкая, невесомая. Реже всего дети характеризовали температуру объекта (2 %), например: стылая, мерзлая, холодная. Имена прилагательные использованы младшими школьниками не только для описания внешних признаков объектов, но и для выражения своей оценки объектов, например: красивая. Такие имена прилагательные используются нечасто, они составляют 1 %.

Анализ употребления имен прилагательных в письменных текстах показал, что обучающиеся мало используют имена прилагательные даже в сочинении-описании. В работах учеников часто повторялись одни и те же слова, что может говорить об ограниченности словарного запаса (а именно слов для обозначения признаков) и недостаточно сформированном умении подбирать синонимы к словам-прилагательным.

Для коррекции затруднений учеников была проведена специальная работа. Кроме традиционных приемов: уточнение значения слова по словарю, подбор синонимов к словам, описание конкретных предметов, – в уроки включались и другие виды работ по обогащению словаря младших школьников. Приведем примеры заданий.

1. Подбор имен прилагательных для конкретной речевой ситуации (описание дня, погоды, настроения, прочитанной книги).

2. Описание картины. Картина может быть разных видов: предметная, сюжетная, фотография, иллюстрация, репродукция, диафильм, рисунок. При ее описании важно передать не только содержание (предметы, их расположение), но и особенности внешности персонажей, их чувства, а также свои эмоции от восприятия картины.

3. Устный и письменный подбор подходящих по смыслу к данным существительным имен прилагательных, например: к существительному ребенок можно подобрать прилагательные: резвый, жизнерадостный, озорной, смывленный, общительный, любознательный, пухленький, крупный.

4. Подбор имен существительных по заданным признакам, т.е. по прилагательным, например: к словам белый, мягкий, съедобный могут подойти существительные хлеб, зефир, гриб и др.

5. Подбор к прилагательным подходящих по смыслу имен существительных с целью получения метафорических сочетаний, например: теплый (ветер, вода, тон), горячий (кофе, спор, песок), яркий (талант, солнце, пиджак).

6. Редактирование текста. Например, записать текст, выбрав из скобок подходящие слова: Хорошо в (зимний, летний) лесу. Деревья стоят в (серебристый, желтоватый, колючий) инее. Все засыпано (пушистый, редкий, теплый) снегом. Особенно хороши ели в (роскошный, зимний, цветной) уборе.

7. Выбор слов, употребленных в переносном значении. Например: ласковый ребенок, мягкий хлеб, тяжелое горе, ласковый ветер, волчий аппетит, яркий талант, холодная зима, мягкий климат, тяжелый чемодан, холодный взгляд, волчий след.

8. Подбор антонимов и синонимов к прилагательным, например: выбрать из справок слова с противоположным значением: добрый человек – ...; честный поступок – ...; тактичный ученик – ... Слова для справок: злой, равнодушный, лживый, невежливый, добрый, милый.

9. Изучение и восстановление фразеологизмов, например игра «В мире животных»: собери фразеологизмы.

*Стреляный ... гусь*

*Белая ... птенец*

*... лапчатый воробей*

*Желторотый ...ворона*



10. Работа с пословицами, поговорками. Например, прочитай пословицы, найди слова, противоположные по смыслу, объясни смысл пословицы: Богатый бедному не брат. Не беда, если стол твой беден, покажи гостю, как богата твоя душа.

11. Подбор слов в «цветовую палитру». Обучающимся предлагается назвать цвета, которые они знают. Слова, обозначающие цвета, записываются на доске. К каждому подбираем определяемые существительные. Потом количество слов для обозначения оттенков данного цвета расширяется: красный: рябиновый, клубничный, малиновый, пламенный, огненный; желтый: золотой, золотистый, солнечный, яичный и т.д.

12. Ведение индивидуального словарика имен прилагательных. В конце каждого урока дети записывают новое изученное имя прилагательное в соответствующую тематическую группу: цвет, размер, запах, состояние человека, форма, внешность человека, температура, характер поверхности, вес, оценка. Словариком ученики могут пользоваться при написании сочинений.

Для проверки эффективности работы ученикам этого же класса было вновь предложено написать без подготовки сочинение-описание на тему «Золотая осень». Количественный анализ сочинений показал, что употребление имен прилагательных в сочинениях класса увеличилось и составило 17,99 % от общего количества употребленных слов. Большая часть учеников (40 %) стали использовать в сочинении-описании 6–7 имен прилагательных, у почти четверти учеников (24 %) в работах стало по 9–10 прилагательных, у значительной части учеников (20 %) в текстах встретилось по 13 прилагательных, у небольшой группы учеников (16 %) в работах было по 11 имен прилагательных. Максимальное количество слов данной части речи в сочинениях школьников увеличилось с 7 до 13.

Качественный анализ имен прилагательных в сочинении показал, что тематические группы имен прилагательных стали более разнообразными.

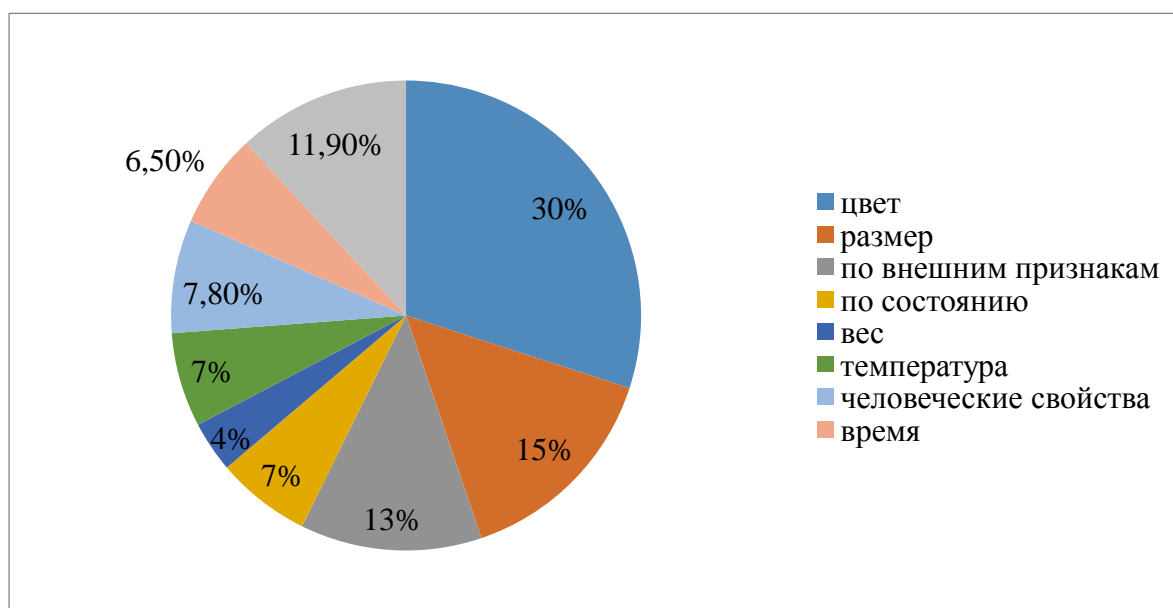


Рис. 2. Тематические группы имен прилагательных, использованные учениками в сочинениях «Золотая осень»

В основном в сочинении дети использовали прилагательные

- цвета: желтый, лазурный, оранжевая, багряный, пестрый – 30 %;
- размера: длинная, большая, узенькая – 14,8 %;
- внешних признаков: облачная – 12,5 %;
- состояния: густая, непроницаемая – 6,5 %;
- веса: легкая, воздушная – 3,5 %.

Добавились тематические группы имен прилагательных:

- оценка: хороший, красивый, прекрасный – 11,9 %.
- человеческие свойства: радостный, живой, печальный – 7,8 %;
- температура: холодный, теплый, погожий – 6,5 %;
- время: осенние, зимние, утренний, вечерний – 6,5 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что увеличение количества и разнообразия имен прилагательных в текстах сочинений-описаний подтверждает эффективность систематической специально организованной работы по обогащению и активизации словаря младших школьников, а также показывает стремление учеников более точно и выразительно передавать свои мысли.

#### **Список литературы**

1. Бобровская Г.В. Обогащение словаря младших школьников // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 76–79.
2. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: хрестоматия. – М., 2004. – 330 с.

*Старкова Т.А.,*

*Токаева Т.Э.*

### **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Проблема оказания психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития является наименее разработанным направлением специальной психологии и педагогики. До недавнего времени такие дети считались «не подлежащими обучению» даже в специально организованных коррекционно-образовательных условиях. Переход к активной политике включения детей с выраженными формами интеллектуальных нарушений в доступную им образовательную среду делает актуальной проблему исследования процесса формирования навыков трудовой деятельности у детей с ТМНР, как основы их социализации и абилитации.

К сожалению, на данный момент отсутствует комплекс клинико-психолого-педагогических исследований, соответствующий диагностический инструментарий и программ коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по формированию ориентировочной основы трудовой деятельности с детьми младшего школьного возраста с ТМНР в условиях специальной (коррекционной) школы.

– Цель исследования – теоретическое и экспериментальное изучение процесса формирования навыков трудовой деятельности у детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях специальной школы.

– Исходя из цели исследования, были определены его задачи:

1. Определить и адаптировать диагностические методики, позволяющие оценить особенности трудовой деятельности детей младшего школьного возраста с ТМНР, в частности, глубокой умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра.

2. Определить особенности сформированности навыков трудовой деятельности детей младшего школьного возраста с ТМНР

– В качестве объекта исследования выступают процесс формирования трудовой деятельности обучающихся с тяжелой и множественными нарушениями развития.

– Предметом исследования являются условия, и факторы формирования трудовой деятельности тяжело умственно отсталых воспитанников в условиях специальной школы

– Контингент исследования – дети младшего школьного возраста с ТМНР.

– Методы исследования. В исследовании использовались методы теоретического анализа психолого-педагогической и медицинской литературы, анализа личных дел и результатов деятельности воспитанников, метод эксперимента, метод карт наблюдения (Л.М. Шипицыной), методика «Социограмма» (форма РАС – 1 по Х.С. Гюнцбургу). При анализе и обобщении экспериментальных результатов использовались методы статистической обработки данных.

– В ходе анализа литературы по проблеме исследования нами были выделены два направления диагностического обследования, реализуемого в ходе констатирующего эксперимента:

Задания первого блока направлены на выявление уровня сформированности навыков самообслуживания. Задания данного направления основываются на методике «Карт наблюдений» (Л.М. Шипицыной); методике «Социограмма» (Х.С. Гюнцбургу), а также методике шкал навыков, необходимых для социальной адаптации (по D. Norris and P. Williams, 1975 г.). Данное направление включает в себя следующие разделы:

1. Представления о частях тела – у обучающегося обследуются представления о частях тела.

2. Личная гигиена тела – у обучающегося изучается уровень владения навыками уходом за телом и лицом.

3. Одевание и раздевание – оценивается уровень сформированности умений: одевать/снимать предметы одежды и обуви; контролировать свой внешний вид.

4. Прием пищи – у обучающихся, изучаются умения сообщать о желании пить/есть; соблюдать последовательность действий приема пищи и питья, умение пользоваться столовыми приборами.

5. Туалет – у обучающихся, изучаются умения сообщать о желании сходить в туалет, соблюдать последовательность действий в туалете.

Второе направление диагностического исследования направлено на выявление уровня сформированности трудовых навыков задания для данного направления основываются на методике «Карт наблюдений», (Л.М. Шипицына); методике «Социограмма» (Х.С. Гюнцбург). Данное направление включает в себя следующие разделы: элементарные трудовые операции; элементарные трудовые навыки по основным учебным предметам. Аппликация, лепка, рисование.

Оценка результатов основывается на принципе семантического дифференциала, предложенного Ч. Осгудом (1972). Эксперту предлагается поставить оценку в интервале от 0 до 10 по выше следующим шкалам и подшкалам двух направлений: «Навыки самообслуживания», «Навыки трудовой деятельности».

В ходе проведения исследования было выявлено, что наибольшие трудности дети испытывают при выполнении следующих заданий:

Блок первый «Уровень сформированности навыков самообслуживания»:

– «Представления о частях тела» – на низком уровне сформированы представления о частях тела (дети самостоятельно не ориентируются в схеме собственного тела, не могут сообщить о своем состоянии) – 90 % детей.

Задания второго раздела «Личная гигиена тела».

– 1.2. «Личная гигиена тела» – на низком уровне сформированы навыки личной гигиены (дети без помощи взрослых, алгоритмов деятельности не способны помыть руки, совершить уход за лицом и телом) – 60 % детей.

– 1.3. «Навыки одевания/раздевания» – на низком уровне отмечается сформированность навыков одевания и раздевания (дети не способны самостоятельно узнать и найти предметы одежды и обуви, самостоятельно одеться и раздеться). Стоит отметить, что у 60 % испытуемых отмечается средний уровень сформированности навыков одевания/раздевания.

– 1.4. «Прием пищи» – отмечается низкий уровень. Испытуемые не сообщают желание в приеме пищи и питья. Дети самостоятельно не едят – 40 % испытуемых. Стоит отметить, что у 60 % детей отмечается средний уровень сформированности навыков приема пищи и питья (дети справляются с не большой помощью взрослых).

– 1.5 «Туалет» – средний уровень, детям необходима помощь взрослых в пользовании туалетной бумагой, и соблюдении последовательности пользования туалетом – 60 % детей. У 20 % детей отмечается низкий уровень пользования туалетом, ребенок ходит в памперсе.

Блок второй «Уровень сформированности навыков трудовой деятельности»:

– «Элементарные трудовые операции», у 40 % диагностируемых детей отмечается низкий уровень, дети без помощи взрослого не способны осуществлять собственную деятельность. Стоит отметить, что у 60 % детей отмечается средний уровень.

– «Аппликация» – на низком уровне сформированы навыки работы с клеем и ножницами, необходима постоянная помощь взрослого – 60 % детей.

– «Лепка» – на низком уровне сформированы навыки работы с пластилином, тестом, необходима постоянная помощь взрослого – 60 % детей.

– «Рисование» – на низком уровне овладения навыком рисования, необходима постоянная помощь взрослого в рисовании основных элементов, обводке крупных шаблонов – 60 % детей.

Таким образом, нами были изучены особенности формирования навыков трудовой деятельности, а именно навыки самообслуживания и элементарные трудовые умения, навыки детей младшего школьного возраста с ТМНР, которые свидетельствуют о том, что наибольшие трудности ребенок испытывает в ориентировке схемы собственного тела, одевании и раздевании, гигиенических навыков, дети нуждаются в указательных жестах со стороны взрослых, алгоритмах деятельности. Дети нуждаются в образцах и технологических картах, последовательности деятельности (в лепке, аппликации, рисовании).

*Таборова Н.С.,*

*Шабалина О.В.*

### **ТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Контроль и анализ достижений младших школьников является обязательной частью процесса преподавания и одной из задач педагогической деятельности учителя. Изучением проблемы организации контроля занимались многие педагоги и психологи: Аристотель, Сенека, М. Монтень, И. Песталоцци, Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, Э.Л. Торндайк и др.

В современной школе под контролем понимается определение соответствия запланированных целей обучения и результатов, достигнутых учениками [1]. Целью контроля считается установление качества освоения обучающимися программного материала, определение и коррекция знаний и умений, развитие ответственного отношения школьников к учебной работе.

Среди всех видов контроля (предварительный, текущий, тематический, итоговый) роль тематического контроля особенно важна для достижения предметных результатов, так как данные этого вида контроля позволяют планировать и проводить корректирующую работу с учениками сразу в ходе обучения, а не по итогам года.

При организации тематического контроля необходимо учитывать задачи контроля в конкретном классе, современные требования к контрольно-измерительным материалам (в том числе диагностику всех формируемых умений, разноуровневость заданий), разнообразие форм контроля [2], однако предлагаемые в практике обучения диагностические материалы не всегда соответствуют этим требованиям. Поэтому мы разработали комплекс тематических контрольных работ по разделу «Лексика» для 3-го класса.

Приведем пример контрольной работы по одной из тем.

Тема «Слово и его лексическое значение» изучается в 3-м классе 2 часа. На уроках по этой теме формируются умения: 1) соотнести слово и его лексическое значение, 2) правильно определить лексическое значение слова, 3) подобрать слово по лексическому значению. В тематическую контрольную работу, проведенную сразу после двух уроков изучения темы, были включены задания на эти умения. Языковым материалом для них стали слова, которые встречались на страницах учебников, чтобы создать детям условия для ситуации успеха.

Приведем примеры заданий тематической контрольной работы по теме «Слово и его лексическое значение».

1. Соедини карандашом каждое слова в 1 столбике с его значением.

Слово	Лексическое значение
Урок	Веселое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения.
Автобус	Учебный час (в средних учебных заведениях), посвященный отдельному предмету.
Радость	Крупный населенный пункт, административный, торговый, промышленный и культурный центр.
Город	Многоместный автомобиль для перевозки пассажиров.

2. Запиши, что означает это слово:

БЕРЕЗА – это \_\_\_\_\_

3. Подчеркни слово, которое имеет такое лексическое значение: *Самое холодное время года, следующее за осенью и предшествующее весне.*

- заморозки
- метель
- оттепель
- зима

Для развития навыка самоконтроля после выполнения каждого задания ученикам предлагалось отметить на шкале свою уверенность в правильном выполнении задания.

Результаты выполнения тематической контрольной работы по этой теме показали следующее:

- 70 % третьеклассников научились определять лексическое значение слова, так как правильно выполнили задания и уверены в своих ответах;
- 20 % учеников правильно выполнили задания, но при этом сомневаются в своем ответе, думают, что не в полном объеме усвоили материал;
- 10 % учеников не смогли правильно выполнить задания.

Полученные результаты показали необходимость и позволили спланировать коррекционную работу по данной теме, необходимую 30 % учеников класса. Включение дополнительных заданий для определения значения слова в следующие уроки русского языка показало, что дети успешно усвоили материал.

Таким образом, тематические контрольные работы являются эффективным средством формирования предметных результатов младших школьников.

### **Список литературы**

1. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М., 2002.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2014. – 35 с.

*Углева И.О.,  
Шабалина О.В.*

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Поэзия играет очень важную роль в формировании этических и эстетических потребностей личности, открывая детям мир красоты и нравственных идеалов. Чувства, которые вызывает у читателя лирическая поэзия, побуждают его глубже понимать окружающий мир и внимательнее вглядываться в сущность человека. Особую роль в развитии читательского опыта детей занимает пейзажная лирика, так как она дает возможность остро почувствовать красоту природы, ее хрупкость, значимость и силу, а также воспитывает бережное отношение к природе.

Известно, что лирические стихи воспринимаются труднее, чем стихи о каком-то событии или факте. Т.П. Сальникова в своей работе «Методика обучения чтению» выделяет условия, влияющие на качество восприятия пейзажной лирики:

1) наличие у детей жизненных представлений, адекватных авторским или приближающихся к ним;

2) развитие у школьников внимания к переживаниям героев, настроению и чувствам;

3) целенаправленная работа над обогащением лексики детей словами, обозначающими чувства и оттенки чувств, состояние и настроение (радость, страх и т.д.).

4) формирование у учащихся творческого воссоздающего воображения [1, с. 46].

Сложность лирики требует от педагога литературоведческой компетентности, методического мастерства, трепета и большого такта. Важную роль также играют личность учителя и атмосфера в классе. Исследователь А.В. Терлова обращает внимание на необходимость предварительной подготовки до знакомства с текстом. «Известно, что не все произведения в самом лучшем исполнении доходят до сердца учащихся. Необходимо установление ассоциативной связи между мыслями и представлениями учащихся и образами поэта» [2, с. 48]. Чтение лирического произведения должно быть выразительным, чтобы знакомство младшего школьника со стихотворением стало ярким, запоминающимся. Усилению восприятия и углублению понимания пейзажной лирики в начальной школе могут способствовать классические музыкальные произведения, картины русских художников, фотографии и рисунки, раскрывающие тему произведения.

В лирике пейзаж экспрессивен: он всегда дается в восприятии лирического героя, поэтому важна не только сама картина природы, а чувства, переживания, которые она вызывает у лирического героя. Для передачи внутреннего состояния используются изобразительно-выразительные средства: метафоры, эпитеты, олицетворения, психологический параллелизм и другие. Художественные образы, содержащиеся в стихотворении, должны побуждать детей к осознанию внутреннего

ритма текста, чему способствует прослушивание музыкальных произведений и рассматривание картин.

При анализе пейзажной лирики младшему школьнику очень сложно создать мысленный образ прочитанного. Для того чтобы процесс восприятия был более эффективным, учитель должен заботиться о постоянном накоплении и расширении зрительных, слуховых, эмоциональных впечатлений младших школьников. Именно этому и способствует анализ произведений смежного искусства – музыки и живописи – на уроках литературного чтения.

Известно, что внимательный и вдумчивый слушатель становится заинтересованным, впечатлительным читателем. Именно использование музыки и живописи, как средства обучения, оказывают значительное влияние на ученика. Они способны волновать, радовать, удивлять, вызывать восторг или грусть, притягивать, помогает создавать мысли-образы, восхищение и печаль, надежду и разочарование, счастье и страдание – всю палитру человеческих чувств и эмоций, переданную в музыке и живописи, учитель должен помочь детям услышать и увидеть, пережить и осознать. Учитель должен создавать на уроке все условия для проявления эмоционального отклика учащихся на используемые средства обучения – музыку и живопись. Важно тщательно отбирать материал для изучения пейзажной лирики, учитывая объем их слухового и зрительного внимания.

Для изучения влияния музыкальных произведений и пейзажной живописи на уровень формирования предметных умений младших школьников по литературному чтению был спроектирован и реализован цикл уроков. Исследование проводилось в третьих классах МАОУ СОШ «Мастерград» г. Перми.

На уроках изучения лирических произведений в экспериментальном классе использовалась музыка и живопись. При работе со стихотворением К. Бальмонта «Снежинка» для усиления восприятия текста использовалась музыкальная миниатюра П.И. Чайковского «Декабрь. Святки» из фортепианного цикла «Времена года». Музыкальное произведение может быть не только фоном при чтении стихотворения, но и средством его анализа. На уроке по произведениям русских писателей о зиме (А.С. Пушкин «Вот север, тучи нагоняя...», Ф.И. Тютчев «Чародейкою зимою околдован лес стоит...», С.А. Есенин «Белая береза под моим окном...» и «Еду. Тихо. Слышны звоны...») ученикам было предложено сравнить и соотнести музыкальные фрагменты из пьес А. Вивальди «Времена года», Г.В. Свиридова «Метель» с текстами поэтов. Картины русской природы могут включаться в урок, создавая настроение для восприятия текста или помогая глубже понять содержание лирического стихотворения. Например, при подготовке к восприятию произведений о зиме проводилось рассматривание картины И.И. Шишкина «Зима». Учитель предложила детям вопросы для обсуждения композиции картины (ее центра и фона), сюжета и чувств, которые вызывает эта картина у учеников. На другом уроке для углубления восприятия стихотворения Н.А. Некрасова «Славная осень!..» ученики выбирали из репродукций картин (И.Э. Грабарь «Золотые листья», И.И. Шишкин «Золотая осень», Б.М. Кустодиев «Осень», А.И. Куинджи «Осень») ту, которая соответствует содержанию стихотворения, подбирали аргументы для обоснования своего ответа.



После проведения цикла уроков были проанализированы результаты выполнения диагностических заданий на выявление предметных умений учеников экспериментального и контрольного классов в начале и в конце опытной работы (таблица).

#### Результаты диагностики предметных умений учеников третьих классов

Уровень предметных умений	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	В начале работы, %	В конце работы, %	В начале работы, %	В конце работы, %
Высокий	0	40	20	13,3
Средний	60	46,7	60	66,7
Низкий	40	13,3	20	20

Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальном классе наблюдается значительная положительная динамика. Появились ученики с высоким уровнем предметных умений, доля таких учеников составила 40 %, доля учеников с низким уровнем умений воспринимать пейзажную лирику снизилась почти на 27 % (с 40 до 27,7%). В контрольном классе значительных изменений за этот же период времени не произошло. Доля учеников с высоким уровнем умений воспринимать пейзажную лирику несколько снизилась (с 20 до 13,3 %), доля учеников с низким уровнем умений осталась на прежнем уровне 20 %.

Проведенная работа показала, что включение в уроки изучения лирических стихотворений о природе музыкальных произведений, пейзажной живописи влияет на повышение уровня предметных умений школьников, помогает сформировать интерес к поэзии и поэтическому творчеству.

#### **Список литературы**

1. Сальникова Т.П. Методика обучения чтению. – М.: Сфера, 2001. – 240 с.
2. Тверлова А.В. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе. – М.: МГУ, 1990. – 148 с.

*Шкляева В.А.,  
Шабалина О.В.*

#### **АЛГОРИТМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В современном мире одним из средств работы с информацией являются алгоритмы. Применением алгоритмов в образовании занимались известные математики: А.Н. Колмогоров, А.А. Марков и Л.П. Стойлова [1, 3]. Обучение использованию алгоритмов возможно уже в начальных классах. Составление алгоритма позволит ученикам осмыслить, упорядочить и проконтролировать свои действия. Участвуя в составлении алгоритма, дети увлекаются процессом построения пошаговых действий, воспринимают его как игру, легко осваивая необходимые умения.

Следует отличать алгоритм от инструкции. Инструкция – это правила пользования чем-либо или порядок осуществления чего-либо, применяется, когда речь идет о правильном обращении с приборами, сложными техническими устройствами, веществами [2]. А Л.П. Стойлова алгоритм рассматривает как программу действий для решения задач определенного типа [3], он предполагает более строгий порядок действий.

Использование в учебной деятельности алгоритмов позволяет у младших школьников сформировать как предметные, так и метапредметные умения, такие как: 1) переносить общие суждения на частные; 2) последовательно излагать применяемые знания; 3) ускорить осознание изучаемого материала; 4) увеличить количество тренировочных упражнений; 5) уделять больше времени самостоятельной работе; 6) планировать действие в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; 7) осуществлять пошаговый контроль по результату; 8) поиск и выделение необходимой информации; 9) самостоятельное создание алгоритмов; 10) самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; 11) прогнозирование - предвосхищение результата и уровня усвоения знаний; 12) самостоятельный поиск информации при работе со схемами; 13) овладение основами логического и алгоритмического мышления.

Изучив педагогический опыт учителей начальных классов (в том числе публикации в журнале «Начальная школа»), мы выяснили, что алгоритмы успешно применяются не только на уроках математики и информатики, но и на уроках русского языка, литературы и окружающего мира. Учебные алгоритмы показывают, какие действия в каком порядке должен выполнить ученик для усвоения соответствующего материала, т.е. фиксируют ход рассуждений, заставляют анализировать каждую выполняемую операцию.

Учителя в своей практике используют не только простые, пошаговые алгоритмы, но и более сложные, ветвящиеся (в виде дерева). Процесс анализа материала, регулируемый такой обобщенной схемой умственных действий, и построение рассуждений на основе схемы предупреждает возникновение неточных или ошибочных обобщений. Каждая умственная операция предполагает выяснение наличия или отсутствия искомого признака в рассматриваемом явлении. Результат поиска определяет следующую умственную операцию. В итоге выясняется, какими признаками обладает данное явление, что и позволяет правильно его квалифицировать. Пропуск хотя бы одного характерного признака рассматриваемого явления приводит к неправильным выводам.

Проведенное нами анкетирование учителей начальных классов показало, что не все учителя используют алгоритмы в своей деятельности. Однако доля таких учителей небольшая (20 %). Большая часть опрошенных педагогов (80 %) отметила, что применяют алгоритмы, т.к. алгоритмы облегчают учебный процесс, при этом у школьников, в основном, не бывает трудностей при работе по ним. Учителя начальных классов используют алгоритмы на разных этапах урока с целью повторения и проверки домашнего задания, закрепления изученного на уроке и оценивания деятельности учеников.

Таким образом, использование алгоритмов на уроках в начальной школе является чертой современного технологичного процесса обучения. Алгоритм побуждает учеников устанавливать компоненты деятельности, проектировать, реализовывать в правильной последовательности свои действия и оценивать их. Младшие школьники могут не только следовать алгоритмам, которые предлагает учитель, но и создавать простые алгоритмы.

#### **Список литературы**

1. Колмогоров А.Н. Теория информации и теория алгоритмов. – М.: Наука, 1987. – 516 с.
2. Павленков Ф. Словарь иностранных слов, вошедший в состав русского языка. – Пб., 1907.
3. Стойлова Л.П. Математика: учеб. для студентов отделений и фак. нач. кл. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М., 1997. – 454 с.

*Янкина О.П.,  
Лестова Н.Л.*

### **СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ТМНР В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»**

В настоящее время в нашей стране нет единого подхода к определению понятия «тяжелые и множественные нарушения развития» (далее – ТМНР). В одних нормативных документах отмечается, что к тяжелым множественным нарушениям в развитии можно отнести нарушения, где сочетаются два и более дефекта у одного ребенка. В других говорится о «сложном дефекте». В литературе используются и другие похожие термины: «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «комбинированные нарушения», «сложная структура нарушения» [1; 3; 4, ст. 79, ч. 5].

Зарубежные ученые относят к множественным нарушениям такие, которые не позволяют детям успешно интегрироваться в массовое дошкольное и школьное образование.

При этом обучение и воспитание детей с ТМНР представляет собой малоизученную и труднейшую проблему специальной педагогики не только из-за сложности понимания природы и взаимосвязи первичных и вторичных нарушений развития, но и специфических образовательных потребностей данной категории обучающихся, требующих серьезной адаптации любого образовательного учреждения для организации их обучения. До недавнего времени в нашей стране такие дети находились в специализированных домах-интернатах и считались необучаемыми. Поэтому инклюзивное образование для данной категории детей является совершенно новой образовательной и социальной реальностью [1].

Наше государство гарантирует получение доступного образования и создание необходимых условий для его получения всем детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, независимо от тяжести имеющихся у них нарушений психофизического развития [3, 4]. Однако добиться серьезного успеха

в обучении детей с ТМНР невозможно без грамотного и осторожного поиска новых моделей работы современных инклюзивных школ, позволяющих организовать обучение «особых» детей с учетом современных достижений и возможностей науки и практики, а также пожеланий и рекомендаций их родителей.

Одной из таких моделей является модель образования детей с ограниченными возможностями здоровья «Ресурсный класс», получившая распространение в таких городах, как Москва, Воронеж, Белгород, Санкт-Петербург, а теперь и Пермь. Первой школой г. Перми, в которой начала апробироваться указанная модель, является МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47».

Ресурсный класс – это пространственная зона, в которой сосредоточены максимально возможные для образовательного учреждения ресурсы, способствующие абилитации и инклюзии ребенка с ментальными нарушениями в школьную среду [2].

Ресурсный класс – это отдельное помещение, где проводятся индивидуальные и групповые занятия с детьми с ТМНР, со сложным дефектом. Для них должна быть создана специальная зона для сенсорной разгрузки, где каждый ребенок может отдохнуть и восстановить свои силы в перерыве между занятиями. Ученики ресурсного класса постепенно (поэтапно) включаются в работу обычных классов для совместного обучения с обычными сверстниками по классно-урочной системе. В классе количество детей ограничено, что позволяет осуществлять сопровождение детей с ТМНР индивидуализировано, позволяет адаптировать детей с ТМНР к новым условиям, не нарушая общий порядок работы общеобразовательной школы [2, 3].

У каждого педагога при проведении занятий своя задача: у преподавателя-предметника – преподнесение нового материала в доступной адаптированной форме, закрепление пройденного материала с использованием специализированных методик; у учителя-логопеда – развитие артикуляционного аппарата, фонематического восприятия, обучение альтернативным речевым методикам; у педагога-психолога – коррекция поведения и эмоционально-волевой сферы.

Огромная роль принадлежит учителю-дефектологу, который осуществляет коррекцию вторичных нарушений развития, работает над расширением представлений детей об окружающем мире, развитием социально-коммуникативных навыков, высших психических функций, ведет поиск компенсаторных путей развития ребенка.

Исключительно важна роль тьютора, который на протяжении всего учебного дня помогает и поддерживает ребенка не только в ресурсном классе, но и при его взаимодействии с учителями и учениками в обычном классе. Он автоматизирует знания и умения ребенка с ТМНР, формирует у него жизненно важные компетенции, а также осуществляет уход и присмотр.

Специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог) проводят индивидуальные занятия 1 раз в неделю по направлениям, которые выявлены в ходе диагностического обследования ребенка и рекомендаций ПМПК. Они дают свои рекомендации тьютору, родителям и преподавателям. Также 1 раз в неделю проводят групповые занятия (возможно совместное проведение групповых занятий всеми специалистами) по общему календарно-тематическому плану.

Основные коррекционные занятия учителя-дефектолога проводятся индивидуально. Для закрепления материала используются просмотр презентаций, видеофильмов, мультфильмов. Огромное внимание уделяется развитию навыков коммуникации и игры. Практикуются и итоговые совместные занятия учителя-дефектолога с группой детей с ТМНР.

Важным моментом при проведении занятий учителя-дефектолога с детьми с ТМНР является поэтапное преподнесение материала, проработка темы с разных сторон, проведение занятий в рамках взаимодействия с другими педагогами. Таким образом, создается единая система обучения (с единой тематикой и едиными подходами, методиками обучения) [3].

Использование такой модели образования позволяет добиться устойчивых положительных результатов для каждого ребенка со сложными и комплексными нарушениями в развитии. Постепенно у детей снижается количество эпизодов негативного поведения, они учатся внимательно слушать инструкции, находиться в классе с минимальной поддержкой тьютора и выполнять задания доступными для них способами. Социализация при этом является основной целью инклюзивного образования для детей с ТМНР.

Практика реализации модели «Ресурсный класс» выявила и определенные организационные и методические проблемы инклюзивного обучения детей с ТМНР, которые связаны, прежде всего, с индивидуальностью каждого ребенка с ТМНР: у всех детей присутствует различная степень нарушения интеллекта, дети отличаются разной стартовой подготовкой к школьному обучению. Для учителя-дефектолога одним из механизмов преодоления данных трудностей является грамотная разработка специальной индивидуальной программы развития каждого ребенка (СИПР), так как освоение общеобразовательной программы детьми с ТМНР крайне затруднительно [1, 3]. Распределение заданий для детей с ТМНР осуществляется с учетом уровня развития.

Хотелось бы заметить, что для здоровых детей постепенное вхождение детей с нарушениями в класс является также важным адаптационным моментом, поскольку и им необходимо привыкнуть к данным обстоятельствам, принять особенности детей с ТМНР, приспособиться к их своеобразному, не всегда понятному поведению. Для достижения естественной адаптации, «сглаживания» периода взаимного привыкания детей друг к другу проводятся совместные интеграционные занятия практической направленности, в которых участвуют дети с ТМНР, педагоги, а также здоровые дети, обучающиеся в школе. С типично развивающимися детьми проводятся предварительные беседы, введена система поощрений за отличную коммуникацию.

При правильной организации инновационной модели «Ресурсный класс» можно достичь значительных результатов в обучении, воспитании и социализации детей с ТМНР. Корректируется поведение, формируются учебные навыки, улучшаются личностные характеристики, развивается кругозор, навыки самообслуживания, коммуникации и социализации.

Модель «Ресурсный класс», несомненно, является перспективной, так как не только помогает решить образовательные задачи с учетом особенностей развития детей, но и удовлетворяет запрос родителей на современное инклюзивное образование «особых» детей.

### **Список литературы**

1. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. – М., 2016. – 208 с.

2. Погонина О.Г. Модель «Ресурсный класс» для инклюзии детей с РАС с точки зрения образовательного менеджмента: риски и возможности // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 3 (52). – С. 55–62.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): [Электронный ресурс]: утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 и от 19 декабря 2014 г. № 1599. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.05.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

### Руководители курсовых и выпускных квалификационных работ

**Аюпова Е.Е.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ), г. Пермь

**Беляева О.Л.**, кандидат педагогических наук, доцент Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, (КГПУ им. В.П. Астафьева), г. Красноярск

**Богданова Т.Г.**, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Брюховских Л.А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Волкова Ю.Г.**, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Ворошнина О.Р.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Гаврилова Е.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Герасимова О.И.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

**Гирилюк Т.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

**Григорьева Ю.С.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Захарова В.А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников ПГГПУ, г. Пермь

**Зеленина Н.Ю.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Зорина Н.А.**, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Ильина И.Ю.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Козырева О.А.**, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Коломийченко Л.В.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Кряжевских Е.Г.**, старший преподаватель, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

**Лазукова С.С.**, ассистент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь ПГГПУ, г. Пермь

**Лестова Н.Л.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Лопатина О.П.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

**Мамаева А.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Наумов А.А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Наумова М.Ю.**, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Овчинникова А.А.**, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Половодова Л.С.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Проглядова Г.А.**, кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Прозументик О.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Сиротина Т.В.**, кандидат социологических наук, доцент, доцент Института социальных наук Алтайский государственный университет, г. Барнаул

**Скрипова Ю.Ю.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников ПГГПУ, г. Пермь

**Тверская О.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

**Токаева Т.Э.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Хабарова Л.П.**, старший преподаватель, Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова, г. Сыктывкар

**Хохрякова Ю.М.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

**Шабалина О.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников ПГГПУ, г. Пермь



## Авторы курсовых и выпускных квалификационных работ

**Агарина А.П.**, магистратура, профиль «Коррекция нарушений коммуникации и речи у детей с ОВЗ», 1 курс, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, (КГПУ им. В.П. Астафьева), г. Красноярск

**Андреанова В.В.**, студент, «Специальное дошкольное образование», 4 курс, Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова, г. Сыктывкар

**Андреянова М.Д.**, бакалавр, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ), г. Пермь

**Ахматова Е.А.**, бакалавр, профиль «Дошкольная дефектология», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Бажина А.Г.**, магистратура, профиль «Инновации в начальном общем образовании», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Башкирцева Ю.В.**, магистратура, профиль «Инновации в начальном общем образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Белова Е.Д.**, магистратура, профиль «Коррекция нарушений коммуникации и речи у детей с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Белошицкая И.В.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Бизимова Т.К.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Бочкарева Е.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Булдакова С.Н.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Васильева А.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Ватылик Д.Н.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Ведерникова А.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Верзун Д.В.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Воробьева Л.Г.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Ворошнина Д.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Вшивкова Ю.А.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Гаршина А.А.**, бакалавриат, профиль «Социальная работа», 4 курс, Алтайский государственный университет, г. Барнаул

**Гилева Д.А.**, студент, «Специальное дошкольное образование», 3 курс, Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова, г. Сыктывкар

**Глухих А.В.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Граблюк М.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Гришина Е.Ю.**, бакалавриат, профили «Начальное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Гурачевская А.Е.**, магистратура, профиль «Инклюзивное образование», 2 курс, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Деревянных Л.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Дзюба А.С.**, магистратура, профиль «Менеджмент начального общего образования», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Дубровина Я.Ю.**, магистратура, профиль «Инновационные технологии социальной защиты населения», 1 курс, Алтайский государственный университет, г. Барнаул

**Дудина В.С.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Дюкова Л.В.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Желтышева Н.Ю.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Завьялова К.В.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Зиятдинова М.Г.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Иванищева А.С.**, магистратура, профиль «Логопедия», 1 курс, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Исламова И.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Казанцева А.Д.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Камынина А.В.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Канзылова И.В.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Кирилова Д.М.**, бакалавриат, профиль «Социальная работа», 3 курс, Алтайский государственный университет, г. Барнаул

**Кобелева Е.Ю.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Коновалова А.А.**, магистратура, профиль «Логопедия», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Коробкина М.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Коробкина Н.Ю.**, учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад «Город мастеров», г. Пермь

**Кортаева О.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Кроль Е.С.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Лаушкина Н.И.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Лесникова Т.М.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Липина Т.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Лопатина О.Н.**, магистратура, профиль «Образование и комплексная абилитация детей раннего и младенческого возраста», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Лямина Е.А.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Мартемьянова М.В.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Маслакова Е.А.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование и информатика», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Матвеева О.С.**, магистратура, Специальное (дефектологическое) образование, 2 курс, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Матчимбаева Д.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Мелехина И.Н.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Мелехина Т.Ю.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Мерзлякова Т.Е.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Меркушева К.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Минина Н.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Нагих А.Ю.**, магистратура, профиль «Социальная работа», 1 курс, Алтайский государственный университет, г. Барнаул

**Незнайкова Ю.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Некрасова А.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Новикова Н.Б.**, магистратура, профиль «Образование и комплексная абилитация детей раннего и младенческого возраста», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Осьмушина А.С.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Павлова В.В.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Панкратьева А.Н.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Перадзе М.Б.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Перина К.М.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Перминова А.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Петрова Е.С.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование и Информатика», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Петрова М.В.** магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Попова О.В.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Попок П.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Прокофьева Л.В.**, магистратура, Специальное (дефектологическое) образование, 1 курс, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Расторгуева Е.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Ревенко Н.Н.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Ржанова Н.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Санникова Г.В.**, магистратура, профиль «Образование и комплексная абилитация детей раннего и младенческого возраста», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Сентемова Е.Ю.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Сидорова Н.А.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Симакова В.А.**, магистратура, профиль «Дошкольная логопедия», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Симанова Н.В.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Спицына Н.А.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Старкова Т.А.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Стерляжникова А.С.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Суслова А.Э.**, бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Сырчикова С.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Сычева Т.С.**, магистратура, профиль «Дошкольная логопедия», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Таборова Н.С.**, бакалавриат, профиль «Начальное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Углева И.О.**, бакалавриат, профили «Начальное образование и Информатика», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Устинова Д.В.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Филатова М.А.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Чайникова Н.А.**, бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Чемезова Е.О.**, магистратура, профиль «Логопедия», 1 курс, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Черноброва Ю.И.**, магистратура, профиль «Логопедия», 1 курс, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Чистякова А.В.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Шарафутдинова В.Р.**, бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Швецова Н.Н.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Шестакова Н.А.**, магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Шкляева В.А.**, бакалавриат, профили «Начальное образование и Дополнительное образование», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Шувалова И.Л.**, магистратура, профиль «Инклюзивное образование», 2 курс, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

**Шутова И.Ю.**, магистратура, профиль «Дошкольная логопедия», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

**Янкина О.П.**, магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Электронное издание

**АЛЬМАНАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
«Детство в современном мире – 2020»

Выпуск 8

Редакционная коллегия:  
**Коломийченко** Людмила Владимировна  
**Ворошнина** Ольга Руховна  
**Тверская** Ольга Николаевна

*Издается в авторской редакции*

Редактор ЭИ *Д.Г. Григорьев*

ИБ 51/20

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71,  
тел. +7(342) 215-18-52 (доб. 394)  
e-mail: rio@pspu.ru

Минимальные системные требования:

ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;  
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов;  
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;  
CD- дисковод, клавиатура, мышь