

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 (с международным участием)
студенческой научно-практической конференции (заочной)
«Детство в современном мире – 2021»
(19–20 мая 2021 г.)

Выпуск 9

Пермь
ПГГПУ
2021

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 (с международным участием)
студенческой научно-практической конференции (заочной)
«Детство в современном мире – 2021»
(19–20 мая 2021 г.)

Выпуск 9

Пермь
ПГГПУ
2021

УДК 378.2
ББК Ч 480.278
А 57

А 57 **Альманах** научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых [Электронный ресурс] : матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Детство в современном мире – 2021». Вып. 9 / ред. кол. : Л.В.Коломийченко (отв. за вып.), О.Р. Ворошнина, О.Н. Гончарова-Тверская; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2021. – 3,0 Mb – 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 Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь. – Загл. : с титул. экрана. – Текст (визуальный): электронный.

ISBN 978-5-907459-11-3

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 Ч 480.278

Редакционная коллегия:

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

Л.В. Коломийченко;

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

О.Р. Ворошнина;

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

О.Н. Гончарова-Тверская

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907459-11-3

© Коллектив авторов, 2021
© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
<i>Акулова Т.А., Пикулева Л.К.</i> Рефлексия как одно из условий формирования целостной картины мира детей старшего дошкольного возраста.....	11
<i>Бучельникова Ю.О., Григорьева Ю.С.</i> Диагностика доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет).....	14
<i>Власова Н.С., Наумова М.Ю.</i> Изучение уровня информационной компетенции воспитателей ДОО в вопросах формирования изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.....	19
<i>Воронцова А.И., Прозументик О.В.</i> К постановке проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к народной праздничной культуре.....	23
<i>Залялова Л.Р., Григорьева Ю.С.</i> Изучение уровня гендерной толерантности у мальчиков старшего дошкольного возраста.....	29
<i>Копытина Е.В., Хохрякова Ю.М.</i> Обоснование актуальности проблемы проектирования инновационной деятельности ДОО в области формирования у детей пространственной ориентировки посредством музыкально-ритмических движений....	34
<i>Корионова М.С., Ильина И.Ю.</i> Проектирование процесса формирования преемственности детского сада и школы в вопросах музыкально-эстетического воспитания ребенка.....	39
<i>Леонова А.А., Наумова М.Ю.</i> Развитие творческого воображения детей 6-го года жизни посредством использования нетрадиционных техник рисования.....	45
<i>Протасова П.С., Григорьева Ю.С.</i> Теоретическое обоснование проблемы формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста посредством игры-драматизации.....	48
<i>Расторгуева Е.В., Григорьева Ю.С.</i> Проблема знакомства детей старшего дошкольного возраста с традициями семьи.....	52

<i>Рыжова О.И., Коломийченко Л.В.</i> Изучение уровня нравственной воспитанности у детей старшего дошкольного возраста.....	57
<i>Хрулева Л.А., Хохрякова Ю.М.</i> Использование дидактических игр в процессе формирования измерительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.....	61
<i>Чистякова А.В., Хохрякова Ю.М.</i> Обоснование актуальности организации инновационной деятельности в области геймификации дошкольного образования.....	67
<i>Щербакова А.С., Коломийченко Л.В.</i> Воспитательный потенциал социально-игровых технологий в развитии коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.....	71
II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	76
<i>Бородкина С.С., Ворошнина О.Р.</i> Использование дидактической игры в развитии и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	76
<i>Воробьева Л.Г., Зеленина Н.Ю.</i> Прикладные аспекты содержания деятельности учителя-дефектолога в службе ранней помощи по сопровождению семей, воспитывающих детей раннего возраста с РАС.....	81
<i>Воронова А.Н., Токаева Т.Э.</i> Ментальные карты Т. Бьюзена как средство развития и коррекции мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	86
<i>Гааб А.В., Наумов А.А.</i> Изучение особенностей формирования социально-бытовых навыков у детей с одновременным нарушением зрения и слуха младшего школьного возраста.....	89
<i>Елманова Д.Э., Лестова Н.Л.</i> Программа работы учителя-дефектолога по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	96
<i>Жекова А.И., Гаврилова Е.В.</i> Коррекция и развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством театрализованной игры.....	100

<i>Заитова Э.А., Ворошнина О.Р.</i> Сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха в процессе коррекционных занятий (на примере сенсорного эталона формы).....	104
<i>Зубкова М.О., Токаева Т.Э.</i> Теоретические аспекты развития и коррекции психомоторной функции у детей с задержкой речевого развития средствами плавания.....	111
<i>Ивашова Г.Д., Аюпова Е.Е.</i> Теоретические и прикладные аспекты разработки тьютором индивидуального образовательного маршрута по сопровождению ребенка с РАС старшего дошкольного возраста.....	115
<i>Казанцева А.Д., Токаева Т.Э.</i> Игровые образовательные ситуации как средство обучения детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью лево-конструктивной деятельности.....	119
<i>Казанцева А.С., Наумов А.А.</i> Теоретическое обоснование и экспериментальное изучение развития познавательной деятельности с применением методов арт-терапии у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.....	123
<i>Канзылова И.В., Ворошнина О.Р.</i> Психолого-педагогическая компетентность замещающих родителей в вопросах социализации детей 5-го года жизни с ЗПР.....	128
<i>Карнаухова А.В., Зеленина Н.Ю.</i> Прикладные аспекты разработки индивидуального образовательного маршрута по адаптации детей с ТМНР в инклюзивной школе.....	134
<i>Косых Т.М., Одинокова Н.А.</i> Особенности логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей с комплексным нарушением зрения, слуха и речи.....	139
<i>Кочергина И.Л., Аюпова Е.Е.</i> Педагогические условия обучения детей с ЗПР средствами инклюзивного образования.....	143
<i>Лоскутова Е.А., Лестова Н.Л.</i> Краткосрочные арт-терапевтические практики в системе коррекционно-развивающей работы с ребенком дошкольного возраста с РАС.....	148

<i>Мардамшина Д.В., Овчинникова А.А.</i> Организационные и содержательные аспекты формирования социального взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством обучение сюжетно-ролевой игре.....	152
<i>Мирясова Е.М., Ворошнина О.Р.</i> Развитие и коррекция пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ОНР III уровня.....	156
<i>Наговицина Е.В., Прозументик О.В.</i> Использование методов арт-терапии в коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	161
<i>Невмержицкая Ю.А., Ворошнина О.Р.</i> Изучение профессиональной компетентности учителей начальных классов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования.....	168
<i>Пипунырова Ю.Д., Хабарова Л.П.</i> Тактильная книга как источник формирования представлений об окружающем мире и приобщения к книжной культуре детей с нарушением зрения.....	176
<i>Пономарёва Г.Н., Ворошнина О.Р.</i> Психолого-педагогические условия развития социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	180
<i>Сентемова Е.Ю., Ворошнина О.Р.</i> Изучение инклюзивной компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения.....	185
<i>Стенникова С.В., Токаева Т.Э.</i> Система занятий «Коммуникативный театр» для формирования коммуникативных навыков у детей 9–10 лет с ЗПР.....	190
<i>Стенникова С.В., Токаева Т.Э.</i> Результаты опроса участников образовательного процесса по теме «Системный подход к формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР в СОШ Свердловского района г. Перми».....	194
<i>Токарева Н.В., Наумов А.А.</i> Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в структуре инклюзивного образования.....	196

<i>Хачатрян С.Г., Карапетян Л.Г.</i> Психологическая характеристика семей, имеющих детей с аутизмом.....	199
<i>Чалова А.В., Прозументик О.В.</i> Проектирование процесса формирования коммуникативной готовности детей 6–7 лет с ЗПР к обучению в школе средствами игры с правилами.....	206
<i>Швецова Н.Н., Наумов А.А.</i> Изучение исследования системы помощи детям с ЗПР в условиях Чернушинского муниципального округа.....	211
<i>Щеколдина С.В., Ворошнина О.Р.</i> Проектирование сопровождения процесса формирования предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	215
<i>Юсупкулова Э.В., Ильина И.Ю.</i> Изучение и коррекция восприятия формы и величины у детей 4–5 лет с функциональными нарушениями зрения посредством использования тактильной книги.....	223
<i>Янкина О.П., Лестова Н.Л.</i> Инклюзивные компетентности учителя-дефектолога, необходимые для работы с детьми с ТМНР в условиях реализации инновационной модели инклюзивного образования «Ресурсный класс».....	226
III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ.....	231
<i>Белоусова А.А., Гончарова-Тверская О.Н.</i> Использование сказкотерапии для развития связной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	231
<i>Вечерковская М.Ф., Гириллук Т.Н.</i> Логопедический кружок «Вместе с мамой» для детей раннего возраста с задержкой речевого развития и их родителей.....	236
<i>Галушина Т.В., Кряжевских Е.Г.</i> Использование игровых технологий В.В. Воскобовича в процессе развития и коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.....	239

<i>Глухова Т.М., Кряжевских Е.Г.</i> Игровые технологии В.В. Воскобовича в процессе развития и коррекции речи старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.....	244
<i>Горяева В.А., Кряжевских Е.Г.</i> К вопросу использования сенсорной коробки в альтернативной и дополнительной коммуникации с неговорящими детьми в возрасте 3–4 лет.....	247
<i>Гусенцова О.С., Кряжевских Е.Г.</i> Альтернативная и дополнительная коммуникация при работе с детьми старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью на занятиях изобразительной деятельности.....	251
<i>Драчева Н.А., Кряжевских Е.Г.</i> Альтернативная дополнительная коммуникация и игра в работе с детьми 4–5 лет с общим недоразвитием речи первого уровня.....	253
<i>Дружинина Н.Ю., Кряжевских Е.Г.</i> Альтернативная и дополнительная коммуникация в трудовой деятельности ребенка с легкой умственной отсталостью 6–7 лет.....	255
<i>Зайцева К.С., Гончарова-Тверская О.Н.</i> Анализ методик и пособий по обучению глобальному чтению.....	259
<i>Ильясова Ю.Р., Лизунова Л.Р.</i> Организация постдипломного сопровождения выпускников бакалавриата по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».....	264
<i>Ишмухаметова О.С., Кряжевских Е.Г.</i> Пиктограммы (предметные картинки) как прием разучивания художественных произведений с обучающимися по ФГОС (1 вариант) для детей с ОВЗ, возраста 7–8 лет (не владеющих экспрессивной речью).....	275
<i>Камынина А.В., Гончарова-Тверская О.Н.</i> Применение игрового пособия в коррекционной работе с детьми ЗРР в возрасте 2–4 лет.	278
<i>Клычкова А.В., Гирилюк Т.Н.</i> Особенности организации логопедической работы с детьми среднего дошкольного возраста с моторной алалией в аспекте применения средств гидрогимнастики.....	281

<i>Ковыляева Е.А., Гирилюк Т.Н.</i> К вопросу о диагностике и коррекции письменной речи у младших школьников с дисграфией.....	285
<i>Ковязина С.Е., Гирилюк Т.Н.</i> Изучение распространенности нарушений чтения и методик их преодоления.....	289
<i>Колосова В.О., Гирилюк Т.Н.</i> Разработка информационной системы диагностики и коррекции нарушений звукопроизношения «Phonebot».....	293
<i>Лузина М.М., Кряжевских Е.Г.</i> Речевые праздники и развлечения как форма взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей в процессе коррекционно-развивающей работы.....	297
<i>Неулыбина Н.А., Кряжевских Е.Г.</i> Драматизация как средство развития коммуникативных навыков детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития.....	302
<i>Паныч Е.С., Кряжевских Е.Г.</i> Развитие связной диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством конструирования.....	305
<i>Пермякова В.Ю., Гирилюк Т.Н.</i> К вопросу о применении комплекса дидактических игр «Учимся говорить правильно, играя» в логопедической работе по преодолению дизартрии у детей младшего дошкольного возраста.....	309
<i>Русинова О.С., Кряжевских Е.Г.</i> Драматизация как средство развития коммуникативных навыков детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития.....	313
<i>Саядян Т.А., Тадевосян Э.Р.</i> Использование приема INSERT в логопедической работе с детьми с семантической дислексией...	316
<i>Симакова В.А., Герасимова О.И.</i> Средства стимулирования речевой деятельности детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.....	320
<i>Старцева Е.В., Гончарова-Тверская О.Н.</i> Формирование предикативного словаря у детей раннего возраста с ЗРР с помощью отрисованных видеороликов.....	326

<i>Углицких З.А., Герасимова О.И.</i> Особенности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	329
<i>Цветова О.А., Кряжевских Е.Г.</i> Развитие импрессивной речи у детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста через глобальное чтение.....	334
<i>Шутова И.Ю., Лазукова С.С., Герасимова О.И.</i> Психолого-педагогическая поддержка педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения.....	337
<i>Юсупова А.А., Лизунова Л.Р.</i> Развитие речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с заиканием посредством дыхательных тренажеров.....	341
<i>Сведения об авторах</i>	347

I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акулова Т.А.,

Пикулева Л.К.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современный дошкольник растет и развивается, познает себя и окружающий его мир. При этом формируется его собственная, субъективная и индивидуальная картина мира. Ребенок уже выступает как субъект своей собственной познавательной деятельности, может самостоятельно получать и обрабатывать информацию.

Но, к сожалению, рефлексивные способности и умения у детей старшего дошкольного возраста остаются не очень востребованными в современной педагогической науке. Исследования в этой области по сегодняшний день остаются актуальными.

Субъектность ребенка выражается тремя позициями:

1) ребенок выступает в качестве субъекта познания окружающей его действительности;

2) ребенок выступает в качестве субъекта по отношению к окружающей действительности;

3) ребенок выступает в качестве субъекта взаимодействия с объектами окружающей действительности [2].

Изучением субъектности детей старшего дошкольного возраста занималось значительное количество современных ученых, многие из них, в частности Л.И. Воробьева и В.М. Рогозин, пришли к выводу, что субъектность является предпосылкой для развития рефлексивности в старшем дошкольном возрасте.

Р. Бернс подчеркивает такую особенность, что ребенок активно стремится изучать окружающий его мир и расширять границы своих возможностей [1].

На сегодняшний день наука и педагогическая практика претерпевают изменения, в ходе которых изменяются представления о развитии дошкольника, о самом дошкольном детстве. Дошкольник перестает быть объектом педагогической деятельности и становится

равноправным субъектом педагогических отношений. Все чаще дошкольные педагоги и психологи применяют в работе методы, направленные на развитие субъектности и инициативности ребенка [3].

Такие качества, как субъектность и инициативность, которые уже появляются как новообразования в дошкольном детстве, все еще сложны для полноценного формирования и оценивания. Вместе с тем они являются неотъемлемой частью при формировании картины мира ребенка. Перед педагогами появляется ряд трудностей, необходимо выявить те методы и способы, которые бы способствовали развитию субъектных качеств ребенка и оказывали положительное влияние на целостное формирование его картины мира.

Уже долгое время педагоги сталкиваются с трудностями по поиску инструментов, которые смогли бы обеспечить детям дошкольного возраста полноценное развитие в современном изменяющемся мире. На данный момент при диагностике развития ребенка оценивается больше результат его продуктивной деятельности, сам же процесс достижения этого результата выступает не таким значимым. Ориентированным качеством на сам процесс деятельности является рефлексия.

Рефлексия – это циклический процесс, позволяющий достичь замысла в соответствии с корректировкой результата по выделенным критериям. Она стимулирует духовно-аналитическую деятельность ребенка самоисследовать, самопроектировать собственные изменения [4].

Рефлексия непосредственно участвует в процессе познания, в процессе формирования своей собственной картины мира ребенка. Информация, которую ребенок получает, он уже анализирует. Благодаря рефлексии дошкольник понимает, каких знаний ему не хватает, на какие вопросы ему еще трудно ответить. Ребенок начинает делать «первые шаги» в проектировании своего познания.

И. Кант определяет рефлексивность как одно из качеств универсальной категории, которая дает большие возможности организовывать уже приобретенные ребенком знания.

Сами же рефлексивные акты имеют ряд этапов: различение социальных явлений или аспектов; осмысление по аналогии; обобщение; апперцепция; управление собственными действиями; элементарный анализ; оценка и самооценка.

Благодаря деятельности со взрослыми или с другими детьми ребенок начинает размышлять о себе во взаимодействии с другими,

воспринимать себя на фоне других близких людей и отождествлять себя с другими. С помощью подобных рефлексивных способов ребенок входит в социальный мир, принимает его и в дальнейшем может участвовать в его изменении.

Анализ научной литературы позволил выявить влияние такого качества как рефлексивности на формирование целостной картины мира детей старшего дошкольного возраста. Очевидно, что сама рефлексивность является естественной потребностью самого ребенка старшего дошкольного возраста, он прибегает к ней при решении любой познавательной задачи.

Задача педагогов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста использовать в своей практике методы, активизирующие рефлексивное мышление при решении познавательных задач, что будет способствовать полноценному развитию личности, целостному формированию картины мира ребенка. Одной из задач в дошкольной педагогике должна стать разработка методов, направленных на активизацию рефлексивного мышления старших дошкольников, что позволит сформировать личность с более успешной перспективой развития.

Список литературы

1. Бекова М.Р. Рефлексивная позиция педагога-психолога как философская и психолого-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1. – С. 118–120.

2. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1995. – 147 с.

3. Развитие рефлексии у детей дошкольного возраста как теоретическая проблема / Н.М. Гриценко, Т.А. Строкова, С.В. Мурачева [и др.] // Молодой ученый. – 2021. – № 13 (355). – С. 252–255.

4. Шиян О.А., Журавлева С.М., Зададаев С.А. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов // Вестник Московского городского педагогического университета. Педагогическое образование. – М., 2020. – № 4. – С. 50.

Бучельникова Ю.О.,

Григорьева Ю.С.

ДИАГНОСТИКА ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ)

Проблема формирования доброжелательности становится особенно актуальной, так как в современном мире дети стали меньше общаться друг с другом. Это связано с тем, что воспитание современных детей направлено на их «интеллектуализацию», на то, чтобы дать им как можно больше знаний уже в дошкольном возрасте, а на воспитание культуры общения отводится гораздо меньше внимания.

Многие исследователи изучали особенности доброжелательного отношения (Е.О. Смирнова, Т.И. Ерофеева и др.). М.Н. Сокольникова характеризует доброжелательные отношения дошкольников как общую эмоционально-положительную направленность поведения ребенка в его взаимоотношениях со сверстниками, которая проявляется в умении сочувствовать, понимать состояние окружающих, в готовности оказать помощь и вступить в сотрудничество в совместной деятельности [2, 4, 5].

Формирование доброжелательного отношения к сверстнику становится возможным в старшем дошкольном возрасте, так как в этот период дети осваивают различные правила этикета, осознают культурные нормы, выстраивают свое поведение в зависимости от отношения к окружающим людям или ситуациям.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается необходимость развития эмоциональной отзывчивости ребенка, сопереживания другим, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками; определяется необходимость проведения оценки развития детей дошкольного возраста, в рамках педагогической диагностики для решения задач индивидуализации образования и оптимизации работы с группой.

Таким образом, формирование доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста является важной проблемой, поэтому нужно осуществлять диагностику для определения эффективности работы по данному направлению.

Анализ современных исследователей показал недостаточную оснащенность диагностическими методиками процесса формирования

доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста.

При разработке показателей и критериев по изучаемой проблеме мы опирались на содержание программы «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко, (блок «Я человек: я – мальчик, я – девочка»).

Показатели и критерии разрабатывались на основе трех сфер личностного развития: когнитивной, поведенческой и эмоционально-чувственной и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Параметральные характеристики доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста

Когнитивная сфера	
Показатели	Критерии
Представления о внешних характеристиках мальчиков	<ul style="list-style-type: none"> – Полнота – Аргументированность – Осознанность
Представления о внешних характеристиках девочек	
Представления о личностных качествах мальчиков	
Представления о личностных качествах девочек	
Представления об интересах мальчиков	
Представления об интересах девочек	
Представления о нормах поведения со сверстниками	
Представления о способах проявления доброжелательного отношения к сверстникам	
Представления о ситуациях, в которых сверстникам требуется помощь	
Представления об эмоциональных состояниях сверстников	
Поведенческая сфера	
Владение отдельными способами передачи собственного эмоционального состояния	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельность поведенческих реакций – Постоянство
Проявление адекватных эмоциональных реакций в общении со сверстниками	
Эмоционально-чувственная сфера	
Стремление к проявлению сопереживания и сочувствия по отношению к сверстникам в ситуации неуспеха	<ul style="list-style-type: none"> – Адекватность – Постоянство
Стремление к проявлению положительных эмоций по отношению к сверстникам в ситуации успеха	

Анализ диагностических методик, разработанных О.В. Вакуленко, О.Н. Ефимовой, Л.В. Коломийченко «Дорогою добра», С.А. Козловой «Я – Человек», показал, что они не позволяют объективно определить уровень сформированности доброжелательного отношения к сверстникам по выделенным нами показателям и критериям, поэтому нами были осуществлены разработка, подбор и модификация диагностических методов [1, 3].

В качестве основного метода диагностики когнитивной сферы нами была выбрана беседа, включающая в себя вопросы относительно каждого показателя и критерия, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Диагностический инструментарий для изучения доброжелательного отношения к сверстникам у детей 6–7 лет (когнитивная сфера)

Показатели	Вопросы беседы
1. Представления о внешних характеристиках мальчиков	1. Чем внешне отличаются мальчики от девочек? 2. Какие из этих картинок подходят мальчикам? 3. Почему выбранные картинки относят к мальчикам?
2. Представления о внешних характеристиках девочек	1. Чем внешне отличаются девочки от мальчиков? 2. Какие из этих картинок подходят девочкам? 3. Почему выбранные картинки относят к девочкам?
3. Представления о личностных качествах мальчиков	1. Каким должен быть настоящий мальчик? 2. Почему ты так считаешь? 3. Приведи пример из мультфильма или сказки, когда мальчики проявляли эти качества?
4. Представления о личностных качествах девочек	1. Какой должна быть настоящая девочка? 2. Почему ты так считаешь? 3. Приведи пример из мультфильма или сказки, когда девочки проявляли эти качества?
5. Представления об интересах мальчиков	1. Чем любят заниматься мальчики? 2. Почему ты думаешь, что они любят этим заниматься? 3. Раздели предложенные картинки на две группы – то, что интересно мальчику, и то, что интересно девочке.
6. Представления об интересах девочек	1. Чем любят заниматься девочки? 2. Почему ты думаешь, что они любят этим заниматься? 3. Раздели предложенные картинки на две группы – то, что интересно мальчику, и то, что интересно девочке.
7. Представления о нормах поведения со сверстниками	1. Какие правила поведения с другими ребятами ты знаешь? 2. Почему необходимо соблюдать эти правила? 3. Приведи пример из мультфильма или литературного произведения, когда герои поступают так же
8. Представления о способах проявления доброжелательного отношения к сверстникам	1. Как можно показать ребятам, что ты относишься к ним хорошо? 2. Почему именно такой способ проявления хорошего отношения к ребятам ты считаешь подходящим? 3. Приведи пример из мультфильма или сказки, когда главный герой показывает, что хорошо относится к другим

Показатели	Вопросы беседы
9. Представления о ситуациях, в которых сверстникам требуется помощь	1. Как ты считаешь, в каких ситуациях ребятам может потребоваться помощь? 2. А почему им требуется помощь? 3. Показ картинок, на которых у детей что-либо не получается, кто-то упал и т.д. Спросить, чем бы он(а) помог(ла) этим детям.
10. Представления об эмоциональных состояниях сверстника	1. У людей бывают разные эмоции. Скажи, какие эмоции испытывает этот ребенок? 2. Почему ты считаешь, что девочке (мальчику) радостно? Почему ты считаешь, что девочке (мальчику) грустно? 3. Приведи примеры, когда тебе было радостно (и так далее по каждой картинке).

Для диагностики поведенческой сферы доброжелательного отношения к сверстникам у детей 6–7 лет мы использовали методику «Рукавички». Для оценки данной сферы мы использовали критерии: самостоятельность поведенческих реакций и постоянство. Чтобы выявить постоянство поведения, данная методика была проведена три раза с учетом данных социометрии «Два домика». В серии эксперимента диагностируемый ребенок по указанию исследователя объединялся в пару с тем ребенком, которого он выбрал в социометрии. Во второй серии эксперимента диагностируемый ребенок по указанию исследователя объединялся в пару с тем ребенком, который был его отрицательным выбором в социометрии. В третьей серии эксперимента диагностируемый ребенок самостоятельно выбрал себе пару. Каждую серию эксперимента задание оставалось тем же, но рисунки, которые нужно было раскрасить, менялись, чтобы детям было интереснее.

При диагностике эмоционально-чувственной сферы доброжелательного отношения к сверстникам у детей 6–7 лет мы использовали чтение и просмотр мультфильма «Крошечка-Хаврошечка», наблюдали за реакциями детей и провели итоговую беседу, направленную на определение отношения детей к героям сюжета. Чтобы выявить постоянство реакций, в начале констатирующего эксперимента мы использовали чтение данного произведения, а в конце – просмотр мультфильма.

Проведя данную диагностику на подготовительной группе МАДОУ «Детский сад «Театр на Звезде» г. Перми, мы получили подробную информацию о полноте представлений детей о сверстниках своего и противоположного пола, об умении аргументировать свою точку зрения и осознавать ее, об умении самостоятельно передавать свое эмоциональное состояние, об умении проявлять адекватные эмоциональные реакции в общении со сверстниками, а также об умении проявлять сопереживание и сочувствие по отношению к сверстникам в ситуации неуспеха и проявлять положительные эмоции по отношению к сверстникам в ситуации успеха. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что разработанная нами диагностика может эффективно применяться в образовательном процессе и позволяет получить объективную картину уровня сформированности доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Вакуленко О.В. Игровой тренинг как средство формирования гуманных отношений старших дошкольников к сверстникам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2016. – 24 с.

2. Ерофеева Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1986. – 18 с.

3. Ефимова О.Н. Развитие доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 74–77.

4. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 5–16.

5. Сокольникова М.Н. Воспитание доброжелательных отношений у старших дошкольников на физкультурных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – СПб., 2016. – 22 с.

*Власова Н.С.,
Наумова М.Ю.*

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Профессиональная компетентность в области эстетического воспитания заключается в системном единстве педагогических знаний, опыта и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять образовательный процесс, ориентированный на художественно-эстетическое развитие детей, в частности, обозначенной в ФГОС ДО задачи становления самостоятельной творческой изобразительной деятельности [5].

Эффективность организации методической работы в ДОО, связанной с совершенствованием компетенции педагогов, зависит от многих факторов, в том числе от ориентации на наличествующий уровень компетенции педагогов. Согласно исследованиям И.А. Лыковой, Т.С. Комаровой, В.С. Мухиной, Т.Г. Казаковой и др. [1, 2, 3, 4] педагог играет важную роль в овладении детьми художественно-эстетической деятельностью. Доказано, что целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие и вовлечение детей в художественно-творческую деятельность способны обеспечить постижение ими прекрасного в искусстве и повседневной жизни, сформировать художественный вкус, повлиять на развитие творческой инициативности, самостоятельности, содействовать становлению мира личностных смыслов и практического опыта.

При изучении авторефератов диссертационных исследований и методических пособий по заданной теме нам не удалось обнаружить четко обозначенных параметральных характеристик и адекватного им диагностического инструментария, с помощью которых возможно выявить исходный уровень компетенции воспитателей ДОО в вопросах формирования изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Параметром разработанной диагностики является информационная (когнитивная) компетенция, включающая определенный объем и осознанность знаний по вопросам

формирования изобразительной деятельности детей дошкольного возраста посредством обучения предметному и сюжетному видам изобразительной деятельности. В связи с тем, что знания составляют основу информационной компетенции воспитателей ДОО в области изобразительной деятельности детей дошкольного возраста нами сделан выбор в пользу таких показателей как «Знания о значении изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, о видах изобразительной деятельности, о возрастных особенностях, задачах и содержании обучения детей дошкольного возраста предметным и сюжетным видам изобразительной деятельности», «Знания о методах обучения детей дошкольного возраста предметным и сюжетным видам изобразительной деятельности и условиях, необходимых для обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности». Методом изучения информационной компетенции педагогов в области изобразительной деятельности детей дошкольного возраста является онлайн тестирование, которое включает в себя вопросы с множественным выбором ответа и на соотнесение для выявления объема имеющихся знаний педагогов и вопросы открытого вида для выявления осознанности знаний.

Соотношение представленных критериев и показателей позволяет определить уровни сформированности информационной компетенции педагогов в вопросах формирования изобразительной деятельности детей дошкольного возраста:

Высокий уровень (24–19 баллов): Педагог в полном объеме владеет знаниями: о значении изобразительной деятельности детей дошкольного возраста; о видах изобразительной деятельности детей дошкольного возраста; о возрастных особенностях, о задачах и содержании обучения, а также о методах и об условиях необходимых для обучения детей дошкольного возраста предметным и сюжетным видам изобразительной деятельности, осознает значение данных показателей информационной компетенции в области изобразительной деятельности детей.

Средний уровень (18–12 баллов): Педагог имеет частичные знания о значении изобразительной деятельности детей дошкольного возраста; о видах детской изобразительной деятельности; о возрастных особенностях, задачах и содержании обучения, а также о методах и об условиях необходимых для обучения детей дошкольного возраста

предметным и сюжетным видам изобразительной деятельности. В то же время педагог имеет недостаточно осознанные знания об изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Низкий уровень (11–0 баллов): Педагог практически не имеет представлений о значении изобразительной деятельности детей дошкольного возраста; о видах изобразительной деятельности детей дошкольного возраста; о возрастных особенностях, о задачах и содержании обучения, а также о методах и об условиях необходимых для обучения детей дошкольного возраста предметным и сюжетным видам изобразительной деятельности, не имеет представления о том, какие знания целесообразно формировать у детей о предметных и сюжетных видах изобразительной деятельности. Не знаком с предметными и сюжетными видами изобразительной деятельности. Воспитатель не имеет осознанных знаний об изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Разработанная диагностическая методика была апробирована на воспитателях ДОО, обучающихся на втором курсе заочного отделения по направлению «Педагогическое образование», профили «Дошкольное образование» и «Дополнительное образование». В тестировании приняли участие 28 человек.

В рамках показателя «Знания о значении изобразительной деятельности детей дошкольного возраста» можно констатировать доминирование среднего уровня 17 (71 %). У 5 % опрошенных возникли затруднения при ответе на вопрос о значении изобразительной деятельности для развития детей дошкольного возраста, не все педагоги (18 %) смогли обосновать значимость организации детской изобразительной деятельности в домашних условиях.

При анализе показателя «знания о видах изобразительной деятельности детей дошкольного возраста» можно сделать вывод, что сформированы преимущественно на высоком уровне 20 (83 %). Общее число опрошенных ответило правильно на данные вопросы, но у некоторых педагогов (15 %) возникли проблемы с соотнесением видов изобразительной деятельности и результатами процесса обучения предметным, сюжетным и декоративным видам изобразительной деятельности.

Аналогичные результаты были получены по показателю «Знания о возрастных особенностях изобразительной деятельности детей»:

средний уровень знания обнаружен у 17 педагогов (71%). Больше всего ошибок было допущено в вопросе, предполагающем установление соответствия возрастного периода и возможных достижений детей в рисовании (9 %). У 12 % опрошенных возникли трудности при соотнесении рисунков и примерного возраста детей.

Немного хуже результаты диагностики по показателю «Знания педагогов о задачах и содержании изобразительной деятельности детей». Они также сформированы преимущественно на среднем уровне 16 (67 %). Больше всего ошибок было допущено в вопросе об основных задачах изобразительной деятельности детей (22 %). Некоторые педагоги (28 %) затруднились с выбором задач НОД для конкретного вида изобразительной деятельности и возрастного периода.

По показателю «Знания о методах обучения детей дошкольного возраста предметным и сюжетным видам изобразительной деятельности» результаты обработки теста констатировали преимущественно средний уровень 17 (71%). Педагоги допустили ошибки в вопросе о наглядных методах обучения изобразительной деятельности (6 %) и о методах обучения детей предметному изображению (3 %).

При анализе показателя «Знания об условиях, необходимых для обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности» обнаружено, что знания 13 педагогов (54 %) сформированы на среднем уровне. Основные ошибки были допущены в вопросе об условиях для развития детской изобразительной деятельности и о принципах построения предметно-развивающей среды для занятий изобразительным творчеством в дошкольном образовательном учреждении (30 %). Часть педагогов (30 %) верно обосновала плюсы и минусы предложенных условий для организации самостоятельной изобразительной деятельности детей в группе.

Обобщая результаты диагностики по критериям, можно сделать вывод о том, что из 28 опрашиваемых высокий уровень полноты знаний не выявлен ни у одного педагога; средний уровень – у 19 педагогов; низкий уровень – у 9. По критерию осознанность высокий уровень знаний продемонстрировали 5 педагогов, средний уровень обнаружен у 21 воспитателя и низкий уровень у 2.

На основе результатов диагностики планируется создать перспективный план методической работы, направленный на совершенствование информационной компетенции педагогов

в вопросах формирования изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Казакова Т.Г. Теория и методика развития изобразительной деятельности. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 234 с.

2. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа, методические рекомендации. – М., 2008. – 200 с.

3. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. – М., 2006. – 208 с.

4. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Сфера, 2012. – 158 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

Воронцова А.И.,

Прокументик О.В.

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАРОДНОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

Приобщение детей к культуре своего народа особенно значимо в дошкольные годы, так как в данный период развития ребенка закладываются основы духовно-нравственного, патриотического и художественно-эстетического развития, формируется общая культура личности. В последние десятилетия произошло много глобальных событий в политической, экономической, культурной жизни страны, приведших к разрыву культурно-духовной связи поколений. Одним из путей решения данной проблемы является приобщение детей к народной культуре вообще и в частности к праздничной культуре. Особо привлекательной для детей дошкольного возраста является праздничная культура, находящая свое яркое воплощение в народном празднике.

В документах федерального уровня большое внимание уделено духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. В «Концепции дошкольного воспитания» подчеркивается важность и необходимость приобщения детей к непреходящим

общечеловеческим ценностям в процессе формирования базиса личностной культуры ребенка. Одной из составляющих, ориентированных на становление базиса личностной культуры является народная культура во всех ее проявлениях доступных для освоения детьми в дошкольном возрасте. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года», ФГОС ДО представлены позиции, ориентирующие дошкольное образование на формирование общей культуры детей, развитие их качеств (нравственных, эстетических, интеллектуальных, творческих, коммуникативных, физических); объединять обучение и воспитание подрастающего поколения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных, социокультурных ценностей принятых в обществе. Использование духовно-нравственного наследия народа и его освоение детьми в образовательном процессе детского сада оказывает влияние на социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие детей.

Народная культура и есть воплощение духовности и нравственности, которая хранит в себе богатейшее духовно-нравственное наследие предшествующих поколений [1, 5]. Сущность народной культуры выражают язык, обычаи, традиции, праздники и другие ее базовые составляющие. Особое место в традиционной культуре занимает народная праздничная культура, наполненная разнообразными признаками события культуры – праздника. Народная праздничная культура – это многовековой опыт народа, запечатленный в предметах искусства, труда и быта; это мировоззренческие, нравственные и эстетические ценности народа, определяющие его самобытность, уникальность, социальные и духовные особенности [1]. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова праздник рассматривается как день торжества, установленный в честь или в память кого-нибудь, чего-нибудь; день или ряд дней, отмечаемых церковью в память религиозного события или святого; выходной, нерабочий день; день радости и торжества по поводу чего-либо; день игр, развлечений.

С давних времен праздники играли огромную роль в жизни человека. Они воплощали обычаи, обряды и традиции религиозной

и повседневной жизни множества поколений разных народов. Каждый народ имеет свой уклад жизни, обычаи, свои неповторимые костюмы, сказки, блюда, песни, танцы, игры и т.д. Большинство праздничных традиций связаны и сельскохозяйственными работами, и религиозными аспектами жизни народа. Необходимость праздника определяется общечеловеческой потребностью, что позволяет выделить следующие его функции: духовное объединение, примирение, сплочение людей, возобновление общественных связей, нравственное очищение, коллективное самовыражение, эстетическое воплощение представлений и переживаний и т.д. Выполняя компенсаторную функцию, праздник выступает как способ обретения свободы, релаксация от груза будничных забот и тревог [1, 4].

В начале XX века праздничная культура претерпела существенные изменения, что связано с рядом экономических, социальных и других причин, которые привели к растворению и нивелированию в советской культуре народных традиций, в том числе традиций в области отмечаемых важных событий в жизни людей - праздника. В конце XX века возобновился интерес к народной культуре, произошло обращение к празднику как значимой сфере жизни людей, идентифицирующих себя с народом и его культурой. В практику образования детей постепенно и органично вошли народные праздники, имеющие славянские, языческие и религиозные корни [1, 4, 5]. В дошкольной педагогике появился целый ряд теоретико-прикладных работ в области приобщения детей к народной праздничной культуре (Е.С. Бабунова, Т.Ф. Бабынина, Н.К. Гаранина, О.Л. Князева и др.). Праздник в детском саду – это всегда большое событие, дети с удовольствием к нему готовятся. Праздник – это всегда яркое действие, наполненное эмоциональным общением детей и взрослых. В народном празднике присутствуют разнообразные виды искусства: литература, музыка, живопись, театр и др. Праздник является синтезом практически всех видов искусств. Широкое использование этих средств в образовательном взаимодействии с детьми дошкольного возраста позволяет обратиться к истокам русского народного искусства, обогатить кругозор детей в области истории и культурных традиций народа, воспитывать ценностное отношение к культурному наследию своего народа, развивать творческие и коммуникативные способности, способствует самовыражению и самореализации ребенка и т.д. [2, 3, 5].

Анализ литературы по проблеме исследования и практики приобщения детей к народной праздничной культуре показал, что недооцененной является народная игра как часть праздника, которая может быть постоянно представлена в образовательном процессе в различных режимных моментах, а не только в период подготовки и проведения праздника.

В настоящее время народные праздники активно проводятся в детском саду под руководством музыкального руководителя. По данным анкетирования педагогов, проведенного в МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 2», г. Кунгур, мы можем констатировать, что воспитатели ДОО принимают участие в подготовке и проведения праздника; осознают, что уровень их компетентности в данной области недостаточный. При этом воспитатели отмечают, что у народного праздника имеется высокое воспитательное значение, детям и родителям нравится участвовать в народных праздниках, в то же время в образовательном процессе для решения задачи приобщения детей к русской народной культуре он используется не в полной мере. Педагоги считают, что праздник, воссозданный в театрализованной форме – наиболее продуктивный путь приобщения детей к народной праздничной культуре.

Анализ требований современных нормативных документов к организации процесса приобщения детей к народной культуре и реальной практики деятельности ДОО позволяет выделить ряд противоречий: между требованиями современных нормативных документов к организации процесса приобщения детей к народной культуре и состоянием реальной практики деятельности ДОО по данному направлению воспитания; признанием высокого воспитательного потенциала народных праздников в процессе приобщения детей к народной праздничной культуре и недостаточного его использования в практике современного ДОО.

Обозначенные противоречия позволили определить проблему исследования, которая состоит в совершенствовании образовательного процесса посредством разработки проекта по приобщению детей старшего дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре в условиях подготовки и проведения русских народных праздников. В рамках выявленной проблемы была сформулирована

тема: «Проектирование процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к народной праздничной культуре».

В настоящей статье мы представляем проспект исследования.

Объект исследования – процесс приобщения детей старшего дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре. Предметом исследования является проектирование процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре. В качестве контингента исследования выступают дети 6–7 лет.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка по использованию праздника в процессе приобщения детей старшего дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре. В соответствии с целью определены задачи исследования: обосновать актуальность проблемы приобщения детей дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре; раскрыть культурологические и педагогические аспекты приобщения детей дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре; изучить теоретические основы в области педагогического проектирования; осуществить отбор диагностических методов, направленных на изучение состояния вопроса в области приобщения детей старшего дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре в ДОО; изучить состояние практики в области приобщения детей старшего дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре и выявить уровень сформированности представлений и интереса к народной праздничной культуре, способов самореализации детей в процессе подготовке и участия в празднике; разработать педагогический проект, направленный на использование праздника в процессе приобщения детей старшего дошкольного возраста к русской народной праздничной культуре.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование, анализ планирующей документации, диагностическая беседа с детьми, наблюдение за детьми; педагогическое проектирование.

Теоретическая основа исследования:

– исследования, раскрывающие педагогические аспекты приобщения детей старшего дошкольного возраста к русской народной культуре (Е.Г. Боронина, Е.С. Бабунова, Т.Ф. Бабынина, Г.Н. Волков,

Н.К. Гаранина, О.Л. Князева, М.Д. Маханёва, М.М. Никеева, Л.А. Никитин, С.Б. Фадеев и др.);

– исследования, раскрывающие возможности использования праздника как средства и формы приобщения детей старшего дошкольного возраста к народной культуре (Н.В. Асафьев, А.В. Бенифанд, Г.Н. Волков, Н.К. Гаранина, М.М. Бахтина, В.Е. Гусева, А.С. Каргина, О.Л. Князева, Е.А. Покровский, М.Д. Маханёва, А.И. Мазаев, Т.Я. Шпикалова и др.);

– работы в области педагогического проектирования (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, И.А. Колесникова, Л.Н. Захарова, Н.О. Яковлева и др.).

В проектной части исследовательской работы планируется определение ключевых народных праздников в логике народного праздничного календаря с учетом пожеланий родителей и рекомендаций музыкального руководителя. Решение задач прикладной части исследования является, на наш взгляд, продуктивным при условии включения педагогов ДОО, родителей воспитанников, специалистов центров культуры города в процесс приобщения детей к народной праздничной культуре.

Список литературы

1. Андреев В.Ф. Праздники и обряды на Руси. – М.: Вече, 2006. – 495 с.

2. Горянина Р.А. Фольклорные праздники как средство приобщения дошкольников к народной культуре // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 99–101.

3. Зацепина М.Б. Фольклорные праздники в детском саду // Современное дошкольное образование: теория и практика [Электронный ресурс]. – 2010. – С. 88–93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/folklornye-prazdniki-v-detskom-sadu>

4. Исаева И.Ю. Досуговая педагогика: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2010. – 200 с.

5. Князева О.Л., Маханёва М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 365 с.

*Залялова Л.Р.,
Григорьева Ю.С.*

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема формирования гендерной толерантности становится особенно актуальной, так как в настоящее время все более заметны изменения традиционных образцов мужского и женского поведения, происходит феминизация мужчин и маскулинизация женщин, у людей часто искаженно формируются внутренние психологические установки.

Особенности половой социализации, проблему формирования гендерной толерантности изучали Л.В. Коломийченко, О.В. Прозументик и др. [1, 3]. В работах Л.С. Выготского, И.С. Кона, В.И. Каган, Т.А. Репиной, было установлено, что сензитивным периодом для ее становления является период старшего дошкольного возраста.

Е.А. Коньшевой уточняется определение понятия «гендерная толерантность» применительно к старшему дошкольному возрасту и раскрывается как интегративное личностное образование, проявляющееся в принятии самого себя и другого как представителя определенного пола, отсутствие предубежденности в оценке его внутренних особенностей и поведения, умении устанавливать с ним S-S отношения. В исследованиях Е.А. Коньшевой, Л.В. Коломийченко, С.Б. Фадеева, Ю.С. Григорьевой и др., раскрываются возможности использования различных средств, методов и форм работы по формированию гендерной толерантности [1, 2, 4].

Особенно важным является формирование гендерной толерантности у мальчиков, так как в ходе воспитания они сталкиваются преимущественно с женским окружением и видят образцы женского поведения, не имея возможности наблюдать за примерами мужского. На пути развития качеств, присущих мужчинам они встречаются с социальными барьерами, вследствие чего может возникнуть «полоролевая растерянность», либо утрированно-маскулинные проявления толерантности. Поэтому, в детских садах очень важно организовать процесс формирования гендерной толерантности у мальчиков старшего дошкольного возраста, и для отслеживания эффективности данной работы, необходимо проводить систематическую диагностику.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО п. 3.2.3) определяет необходимость проведения оценки развития детей дошкольного возраста, в рамках педагогической диагностики для решения задач индивидуализации образования и оптимизации работы с группой. Анализ современных исследований показал недостаточную разработанность диагностических методик по данному направлению.

Таким образом, формирование гендерной толерантности у мальчиков старшего дошкольного возраста является важной проблемой: во-первых, в связи со стиранием границ полоролевого поведения, во-вторых, с проявлением жестокости и агрессивности детей по отношению к сверстникам противоположного пола. Становится очевидным необходимость разработки соответствующих диагностических методик.

В своем исследовании мы опираемся на определение гендерной толерантности, трактуемой Л.В. Коломийченко, как личностное образование, включающее в себя когнитивный, эмоционально-чувственный и поведенческий компоненты. Исходя из этого, нами были разработаны показатели и критерии сформированности гендерной толерантности у мальчиков старшего дошкольного возраста.

Показателями когнитивного компонента нами были определены представления:

- о внешних отличиях девочек;
- о личностных качествах девочек;
- об игровых интересах и увлечениях девочек;
- о проявлениях достоинства у девочек;
- о правилах поведения, которые нужно выполнять девочкам;
- о правилах поведения, которые нужно выполнять по отношению к девочкам;
- о способах проявления симпатии к девочкам.

Показатели эмоционально-чувственного компонента:

- стремление помочь сверстнику противоположного пола;
- проявление интереса и потребности к взаимодействию со сверстником противоположного пола.

Показатели поведенческого компонента:

- владение способами оказания помощи, поддержки в бытовой ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола;

– владение способами проявления сочувствия и потребности к взаимодействию со сверстниками противоположного пола.

Анализ содержания существующих диагностических методик в работах: Л.В. Коломийченко «Дорогою добра», С.А. Козловой «Я – Человек», Е.А. Конышевой, С. Б. Фадеева [2, 4], показал, что данные методики не совсем подходят для диагностики разработанных нами показателей и критериев, так как не позволяют продиагностировать их в полной мере. Поэтому нами был осуществлен подбор и модификация диагностических методов, которые мы опробовали в МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 210».

Основным методом диагностики когнитивного компонента являлась беседа, по каждому показателю были разработаны вопросы трех видов, на выявление: полноты, аргументации и осознанности знаний детей. Дети справились лучше с заданиями на выявление осознанности знаний, чем с заданиями на аргументацию. Предположительно, это связано с тем, что для выявления осознанности знаний детям предлагались игры с картинками, облегчающие их восприятие.

По результатам диагностики когнитивного компонента гендерной толерантности, было выявлено, что 50 % детей находились на низком уровне сформированности представлений о сверстниках противоположного пола. Дети, продемонстрировавшие низкий уровень, не только имели ограниченные представления, но и давали негативную оценку девочкам. Так, на вопрос: «Как мальчик может показать девочке, что она ему нравится?», дети отвечали: «Не знаю», «Девочки мне не нравятся, они ябеды, плаксы».

Для диагностики поведенческого компонента нами были модифицированы проблемные ситуации, предложенные в исследовании Е.А. Конышевой. Мы предлагали детям, в разнополых парах, помочь ребятам из младшей группы нарисовать открытки. Были ситуации трех видов: В первой мы предлагали девочке выполнить больше работы, во второй, мальчику, а в третьей, детям предлагалось самим распределить объем работы. Детям выдавался один комплект карандашей, чтобы выяснить, какими будут их дальнейшие действия: будут ли они договариваться или вести себя конфликтно. На данном этапе мы фиксировали самостоятельность, постоянство в оказании помощи и потребность во взаимодействии со сверстником противоположного пола.

Наиболее часто мальчики испытывали затруднения в ситуации, где им предлагалось выполнить больше работы. Мальчики в этой ситуации были возмущены и говорили о несправедливости, но выполняли предлагаемый объем работы. Инициатива в оказании помощи и поддержки и потребность к взаимодействию в данной ситуации почти не проявлялись. Вероятно, это связано с тем, что мальчики с удовольствием предлагают свою помощь тогда, когда это самостоятельно принятое ими решение, а не вынужденное подчинение взрослому.

Таким образом, по результатам диагностики поведенческого компонента на низком уровне находятся 60 % детей. В процессе предлагаемой совместной деятельности они демонстрировали безразличное отношение, не реагировали на просьбы о помощи, не замечали затруднений или вступали в конфликт. Так, например, Матвей, на просьбу Маши дать ей карандаш, никак не отреагировал и продолжил рисовать свою открытку, во время рисования не разговаривал с девочкой, после того, как выполнил свою часть работы, ушел.

Для диагностики эмоционально-чувственного компонента детям были заданы вопросы по каждой описанной выше ситуации: Почему ты так поступил? Как ты думаешь, что чувствовала девочка? Что ты чувствовал, поступив так? Также, была проведена социометрия для выявления интереса и потребности в общении со сверстниками противоположного пола. Мальчики испытывали меньше всего затруднений в объяснении своего поведения в ситуации, где детям предлагалось самим распределить объем работы. Мальчики относительно этой ситуации почти всегда адекватно объясняли свои поступки, правильно оценивали эмоциональное состояние партнера, описывали собственное как положительное.

Низкие результаты были получены в беседе после второй ситуации. Дети ожидали помощь в ситуации собственного неблагополучия, но не понимали, почему они должны оказывать помощь, когда сверстник оказывался в аналогичном положении.

60 % детей проявляли неустойчивый интерес к ситуации взаимодействия со сверстниками противоположного пола, при выборе наиболее и наименее предпочитаемого сверстника ориентировались на его половую принадлежность, характер взаимоотношений со сверстником противоположного пола ситуативен.

Например, Артем проявлял неустойчивый интерес к ситуации взаимодействия с девочкой, на вопрос: «почему ты мало общался с Машей?», – ответил, что ему скучно.

Результаты социометрии показали, что 60 % детей в качестве предпочитаемого сверстника чаще называли представителя своего пола, но они, также, способны к установлению отношений со сверстником противоположного пола, основанных на взаимной симпатии.

Обобщая полученные результаты диагностики, можно сделать вывод о том, что большинство детей находятся на низком уровне гендерной толерантности, для которого характерно: недостаточное владение представлениями о сверстниках противоположного пола, способами оказания помощи, поддержки в ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола, проявления сочувствия, интереса.

Таким образом, формирование гендерной толерантности у мальчиков старшего дошкольного возраста является важной проблемой. Необходимо проводить целенаправленную методическую и диагностическую работу по данному направлению. Представленная диагностика на практике доказала свою эффективность.

Список литературы

1. Коломийченко Л.В., Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.

2. Коломийченко Л.В., Конышева Е. А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: моногр. – Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2013. – 212 с.

3. Прозументик О.В. Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 161 с.

4. Фадеев С. Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – Екатеринбург, 2012. – 155 с.

*Копытина Е.В.,
Хохрякова Ю.М.*

ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ

В современный период одним из ведущих факторов повышения качества образования признается инновационная деятельность, осуществляемая педагогами образовательных организаций. Ее нормативно-правовую основу обеспечивает прежде всего статья 20 закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.), в которой зафиксирована направленность инновационной деятельности на «совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования» [2, п. 3].

В исследованиях В.П. Бедерхановой, В.И. Загвязинского, Л.В. Коломийченко, В.С. Лазарева, А.М. Новикова, М.М. Поташника, В.А. Слостенина, В.И. Слободчикова, О.Г. Хомерики, А.В. Хуторского, Т.И. Шамовой, Н.Р. Юсуфбековой, Н.О. Яковлевой и других ученых, раскрывающих сущность инновационной деятельности, отмечается, что успешность ее осуществления предопределяется качеством проектирования, обеспечивающего согласованность целей, задач, содержания, методов и форм ее организации на каждом из этапов, целостное и последовательное описание предполагаемых преобразований образовательного процесса.

Как указывает Л.В. Коломийченко, первым этапом инновационной деятельности, организуемой в образовательном учреждении, является проблемно-поисковый, в рамках которого определяются ее направления на основе проводимого анализа ведущейся в нем педагогической документации, результативности осуществляемого воспитания и обучения детей, а также социального заказа со стороны их родителей и органов управления образованием [1]. Сотрудники МАДОУ «Детский сад «Театр на Звезде», г. Пермь с 2016 года принимают участие в инновационной деятельности, ориентированной на обновление структуры и содержания образовательного процесса посредством

вовлечения всех его субъектов в театральную деятельность. В детском саду была введена парциальная программа «Театральная деятельность в детском саду» (автор А.В. Щеткин), разработаны и реализованы краткосрочные образовательные практики театральной направленности, обогащена предметно-пространственная среда. Детский сад стал учредителем городского конкурса для детей дошкольного возраста «Весна театральная», в котором принимают участие 100 % его воспитанников. В настоящее время в учреждении реализуется программа развития, разработанная на период 2020–2023 годов, в которой по-прежнему отдается приоритет организации театральной деятельности. Мониторинг образовательных достижений воспитанников свидетельствует о наличии устойчивой позитивной динамики в области социально-коммуникативного и речевого развития. Вместе с тем большинство воспитанников испытывают затруднения в выполнении музыкально-ритмических движений, связанных прежде всего с различными перестроениями участников, их передвижением в пространстве, что становится препятствием для включения танцев в театральные постановки. Поэтому одно из направлений инновационной деятельности детского сада должно быть связано с решением данной проблемы.

По результатам проведенного анкетирования, все педагоги признают необходимость инновационной деятельности в целом и совершенствования процесса формирования у детей музыкально-ритмических движений в частности. Но большинство воспитателей полагает, что их формированием должен заниматься музыкальный руководитель, хореограф. Воспитатели затрудняются в классификации музыкально-ритмических движений, определении их видов, доступных для освоения детьми той или иной возрастной группы и не отражают реализацию данного аспекта образовательной программы в своих календарных планах. В отличие от них, музыкальные руководители предусматривают обучение музыкально-ритмическим движениям на каждом занятии, но его результативность снижает недостаточная степень сформированности у большинства воспитанников умений перемещаться в заданных направлениях, соблюдать интервалы при движении, осуществлять перестроения. В связи с этим музыкальные руководители часто сопровождают словесные инструкции жестами, указывающими направления движения, ставят вперед детей, более успешно справляющихся с заданиями, но при этом не предпринимают

специальных мер, способствующих развитию пространственной ориентировки остальных воспитанников.

Анализ программ обучения детей дошкольного возраста музыкально-ритмическим движениям («Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной, «От жеста к танцу» Е.В. Горшковой, «Музыка, движение, здоровье» Т.Ф. Кореневой, «Путешествие в страну хореографию» А.А. Матяшиной, «Веселый каблучок» О.В. Мерзляковой, «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой) позволил установить, что в них преимущественно ставятся задачи развития музыкальных способностей детей, освоения ими техники выполнения различных танцевальных движений и не уделяется должного внимания задачам формирования пространственной ориентировки и прежде всего умений ориентироваться «на себе» и «от себя», составляющих основу выполнения различных музыкально-ритмических движений.

В рамках следующего теоретико-аналитического этапа инновационной деятельности был проведен анализ научно-исследовательской литературы, позволивший определить ведущие теоретические положения проблемы обучения детей дошкольного возраста музыкально-ритмическим движениям и развития у них пространственной ориентировки, установить их взаимосвязь.

В работах Б.Г. Ананьева, О.Г. Беляковой, М.В. Вовчик-Блакиной, В.Ю. Журавлева, И.В. Ковалец, А.Я. Колодной, Т.А. Мусейибовой, С.Л. Рубинштейна, Н.Я. Семаго, Э.Я. Степаненковой, Ф.Н. Шемякина раскрывается генезис пространственной ориентировки, выделяются ее уровни и возрастные этапы формирования. Ученые отмечают, что развитие чувственной ориентировки предшествует освоению вербальных представлений, значения пространственных предлогов (перед, за, над и т.д.) и наречий (вверху, слева и т.д.), а формирование ориентировки на собственном теле («на себе») и умения локализовать на нем точку отсчета (ориентировка «от себя») становится базой для овладения иными способами определения собственного места в пространстве относительно других объектов и их взаимного расположения. При этом наибольшие затруднения возникают у детей дошкольного возраста при необходимости дифференциации правой и левой частей своего тела и последующей ориентировки в сагиттальном направлении, а также при установлении изменяющегося положения объектов при собственном передвижении. Указанные

особенности негативно влияют на качество выполнения воспитанниками музыкально-ритмических движений, требующих учета их пространственных характеристик, обеспечивающего принятие исходного положения, изменение положение тела и его частей в соответствии с заданной траекторией, направлением, расстоянием и т.д., а также учета местоположения окружающих объектов.

В то же время музыкально-ритмические движения могут стать эффективным средством развития и совершенствования пространственной ориентировки, поскольку кинестетический анализатор играет ведущую роль в данном процессе. Как свидетельствуют исследования А.М. Колодной, Т.А. Мусейбовой, только при условии накопления достаточного чувственного опыта различения правой и левой руки в деятельности (например, использования правой рукой ложки, карандаша и т.д.), ребенок оказывается способным дифференцировать значение слов «правый» – «левый». Однако, по данным проведенного нами диагностического обследования, даже в старшем дошкольном возрасте 25 % воспитанников испытывают затруднения в определении правой и левой руки и, как следствие, допускают ошибки в процессе ориентировки в сагиттальном направлении. Целенаправленная организация процесса выполнения ими музыкально-ритмических движений позволит планомерно обогащать чувственный опыт дошкольников, связывать его со словесными обозначениями их пространственных характеристик, что может способствовать амплификации процесса развития их пространственной ориентировки.

Так, например, пляска «Малышарики» включает простые музыкально-ритмические движения (притопывание одной ногой, помахивание рукой, хлопки, прыжки, кружение на месте), которые исполняются в заданном порядке в постепенно ускоряющемся темпе. Пляска позволяет свободно варьировать как включенные в нее движения, так и обозначение их пространственных характеристик: «Громко топнем правой ножкой, топ – топ – топ...», «Громко топнем левой ножкой, топ – топ – топ...», «Громко хлопнем мы в ладоши слева от себя», «Правой ручкой мы помашем над собой», «И покружимся мы влево ...», «Прыгнем вправо, снова вправо, а теперь вперед» и т.д. При ее разучивании дети стоят в шеренгу, а педагог показывает движения в медленном темпе зеркально. Затем при повторении разученного

порядка движений скорость исполнения увеличивается, изменяется способ исходного построения детей (размещение по кругу или напротив друг друга препятствует копированию пространственных характеристик движений других участников пляски). В дальнейшем педагог (без использования показа) изменяет в сопровождающей пляске тексте обозначение пространственных характеристик движений, тем самым усложняя условия ориентировки детей «на себе» и «от себя».

В перспективе, на поисково-диагностическом этапе организации инновационной деятельности, предполагается уточнить параметральные характеристики, осуществить отбор и модификацию диагностического инструментария для оценки уровня сформированности пространственной ориентировки детей при выполнении музыкально-ритмических движений (по возрастным группам). Определив на начально-диагностическом этапе наличествующий уровень сформированности у воспитанников ориентировки «на себе», «от себя», «от объекта», на проектно-разработническом этапе мы предполагаем выстроить систему музыкально-ритмических движений (плясок, музыкальных игр, упражнений), способствующих формированию у детей умений определять по словесным указаниям в разнообразных динамичных ситуациях свои правые и левые части тела, осуществлять повороты и другие передвижения в словесно заданном направлении. Внедрение данной системы и последующее проведение диагностического обследования воспитанников позволит оценить ее эффективность, и при наличии позитивной динамики на завершающих этапах инновационной деятельности будет осуществлена систематизация ее результатов, их презентация и трансляция.

Список литературы

1. Коломийченко Л.В. Организация инновационной деятельности в учреждениях образования // Пермский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 19–23.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Корионова М.С.,

Ильина И.Ю.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ В ВОПРОСАХ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА

На современном этапе развития дошкольного образования происходят процессы улучшения содержания и подходов к управлению образовательным процессом. ФГОС ДО основывается на принципах компетентностного, личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка, признание самоценности дошкольного детства, создание благоприятных условий для формирования гармоничной личности ребенка, его базовых качеств.

Эстетическое воспитание является неотъемлемой частью всей системы воспитания детей в современном обществе. Приобщение детей к музыке – один из важных путей эстетического воспитания, так как музыка особенно сильно воздействует на чувства человека, а через чувства и на его отношения к окружающим явлениям.

Современная система музыкального образования ориентирована на построение единого взаимосвязанного образовательного пространства, в котором должен быть согласован каждый компонент педагогического процесса: цель, задачи, содержание, методы, средства, формы организации учебно-воспитательной работы.

В связи с этим, музыкально-образовательный процесс должен начинаться с более ранних ступеней развития ребенка и затем, в соответствии с принципом преемственности, распространяться на все последующие периоды.

Пребывание ребенка в ДООУ оказывает большое влияние на его дальнейшую жизнь, так как в этом возрасте закладывается фундамент психического и физического развития личности. Возраст 6–7 лет является одним из самых благоприятных и для музыкального развития старшего дошкольника и младшего школьника. Чувства и переживания, возникающие у ребенка от соприкосновения с музыкальным искусством, разные виды музыкальной деятельности становятся основой формирования эмоционально-ценностного отношения к многообразным явлениям действительности, окружающим людям и самому себе. Для обеспечения непрерывности этого процесса учителю музыки важно

уметь сохранять и обогащать музыкально-эстетический опыт ребенка, т.е. осуществлять «сквозное» музыкальное развитие личности.

В связи с вышесказанным особую актуальность приобретают вопросы, которые, с одной стороны, связаны с преемственностью музыкально-образовательного процесса ДООУ и начальной школы, с другой – с профессиональной готовностью музыкальных руководителей и учителей музыки реализовывать преемственность дошкольного и начального школьного музыкального образования.

Теоретико-методологические аспекты преемственности ДООУ и начальной школы нашли отражение в работах А.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской.

Особую значимость для нашего исследования имеют научные и методические труды, посвященные профессиональной подготовке специалистов в области музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Д.Б. Кабалевский, Е.Д. Критская и др.).

В работах Н.А. Ветлугиной, С.А. Фадеевой и др., освещаются вопросы непрерывности дошкольного и начального школьного музыкального образования.

Несмотря на то, что данная проблема рассматривалась, проблемное поле преемственности в процессах музыкального воспитания детей, при подготовке специалистов для системы музыкального образования, специально не исследовалось.

Нерешенными остаются проблемы, определяющие основы преемственности в формировании музыкальной культуры личности между образовательными ступенями, сущность и содержание преемственности в музыкальном воспитании детей, возможности построения «горизонтальных» и «вертикальных» преемственных связей между дошкольной и школьной образовательными ступенями и диалоговых отношений внутри каждой из них, использование воспитательного потенциала музыкального искусства.

Для выявления уровня преемственности нами была разработана и проведена анкета для методистов, музыкальных работников и учителей музыки из 6 вопросов «Уровень преемственности музыкально-эстетического воспитания детей в ДООУ и в школе».

В анкетировании участвовали воспитатели подготовительных групп, учителя первых классов, учителя музыки, музыкальных

работников и методисты МАДОУ «Чердынский детский сад», МАОУ «Чердынская средняя общеобразовательная школа им. А.И. Спирина».

Уровень преемственности оценивался следующим образом: педагоги отвечали на 6 вопросов. За положительный ответ на вопрос педагог получал 1 балл, а за отрицательный 0 баллов. По сумме полученных баллов можно выявить уровень сформированности преемственности в музыкальном образовании и заинтересованность педагогов в преемственности музыкального образования.

По результатам анкетирования нами было выявлено, что лишь один педагог (20 %) осведомлен в вопросах преемственности и считает необходимым сотрудничество между музыкальными работниками ДОУ и учителями музыки школы. Кроме того педагог готов получать новую информацию о том, как организовывать свою работу для организации преемственности в музыкальном воспитании и учитывает в своей работе задачи, которые решает образовательная программа. Четыре педагога (80 %) знают, что такое преемственность и считают необходимым сотрудничество между музыкальными работниками ДОУ и учителями музыки школы. Кроме того педагоги готовы совершенствовать и укреплять свои знания в данном вопросе. Но они не учитывают задачи, которые решает образовательная программа по музыкальному воспитанию и не учитывают результаты диагностик уровня музыкальных знаний.

Кроме проведения анкетирования, для выявления уровня сформированности преемственности музыкально-эстетического воспитания детей в ДОУ и в школе нами был проведен анализ образовательных программ «Детского сада № 1» «Ладушки» под редакцией И. Каплуновой, И. Новоскольцевой и МАОУ «Чердынской средней общеобразовательной школы им. А.И. Спирина» «Музыка» 1–4 класс под редакцией Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, Т.С. Шмагиной.

Музыкальное воспитание дошкольников мы рассматривали на примере программы «Ладушки» под редакцией И. Каплуновой, И. Новоскольцевой. Данная программа предусматривает комплексное усвоение искусства. Она сочетает в себе различные виды деятельности: дети слушают музыку, усваивают навыки исполнительского мастерства, при этом передают свои мысли, впечатления и чувства в рисунках или в мини-сценках.

«Основная задача программы «Ладушки» – введение ребенка в мир музыки с радостью и улыбкой. Эта задача, неся в себе суть отношения педагога к ребенку, является девизом программы «Ладушки» [1].

Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста «Ладушки» решает такие задачи как, подготовка детей к восприятию музыкальных образов и представлений; способствование развитию слуха, голоса, чувства ритма, развитию индивидуальных музыкальных способностей; приобщение детей к мировой и русской музыкальной культуре; подготовка детей к освоению приемов и навыков в разнообразных видах деятельности; способствование взаимодействию детей; научить детей идти рука об руку с творчеством; знакомство детей с музыкальными формами и жанрами; обогащение детских знаний и представлений о музыке.

Данная программа предполагает системное обучение. Еженедельно, в каждой группе, проводятся два музыкальных занятия, которые проводятся в первую половину дня, и один вечер досуга, который проводится после тихого часа. Кроме того, музыкальное воспитание может осуществляться в самостоятельной игровой деятельности ребенка. Тем не менее основной формой организации музыкальной деятельности остается музыкальное занятие. Именно на них процесс музыкального воспитания и развития осуществляется наиболее продуктивно и целенаправленно.

Музыкальное воспитание детей младшего школьного возраста мы рассматривали на примере программы по предмету «Музыка» для 1–4 классов общеобразовательных организаций, которая разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования, примерными программами и основными положениями художественно-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского.

Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, Т.С. Шмагина обозначали следующую цель музыкального воспитания – «формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры школьников – наиболее полно отражает интересы современного общества в развитии духовного потенциала подрастающего поколения» [2].

Суть данной программы заключается в музыкальном воспитании ребенка через темы и образы русской музыкальной культуры и культуры других народов, что оказывает влияние «на формирование семейных

ценностей, составляющих духовное и нравственное богатство культуры и искусства народа». Авторы заостряют внимание на освоении образцов музыкального фольклора разных народов мира, что предполагает изучение основных фольклорных жанров, народных обрядов, обычаев и традиций.

В ходе анализа образовательных программ по музыкальному воспитанию нами было выявлено что, что задачи музыкального воспитания в начальной школе это своего рода продолжение задач музыкального воспитания ДОО. Например, если в детском саду основы гармонического развития только закладываются (развитие слуха, голоса, внимания, движения, чувства ритма и красоты мелодии, развитие индивидуальных музыкальных способностей), то в школе идет уже обогащение знаний о музыкальном искусстве; овладение практическими умениями и навыками в учебно-творческой деятельности (пение, слушание музыки, игра на элементарных музыкальных инструментах, музыкально-пластическое движение и импровизация). Еще стоит заметить, что некоторые задачи, например, как «Научить детей творчески использовать музыкальные впечатления в повседневной жизни» в образовательной программе ДОО в образовательной программе школы никак не рассматриваются и не решаются. Также анализ программ показал, что в учреждениях детского сада музыкальному воспитанию уделяется в два раза больше внимания, чем в начальных классах. То же самое происходит с основными видами учебной деятельности и с содержанием образовательных программ.

В ходе исследования нами были сделаны следующие выводы:

- в большинстве школ и детских садов не ведется работы по преемственности музыкального воспитания;
- педагоги обладают средним уровнем знаний и заинтересованности в сформированности преемственности музыкально-эстетического воспитания детей в ДОО и в школе;
- анализ образовательных программ по музыкальному воспитанию показал, что задачи музыкального воспитания в начальной школе идентичны;
- в учреждениях детского сада музыкальному воспитанию уделяется в больше внимания, чем в начальных классах;

– анализ содержания образовательных программ показал, что содержание программы «Ладушки» богаче, более разнообразны формы работы с детьми, чем содержание программы «Музыка 1–4».

Проведенный анализ актуализирует разработку проекта по повышению компетентности в вопросах преемственности образования.

В ходе реализации проекта планируется провести такие мероприятия как: Беседа «Преемственность музыкального воспитания в детском саду и школе». В беседе описывается преемственность образования в целом и преемственность музыкально-эстетического воспитания в ДООУ и школе. В ходе проекта также планируется провести музыкальные занятия в ДООУ, которые посетят учителя музыки, методисты и учителя первых классов, уроки музыки, которые посетят музыкальные работники, методисты и воспитатели подготовительных групп. Оба занятия планируется провести по одной теме и сравнить их. Кроме того, планируется провести занятие в первом классе, на которое хотелось бы позвать воспитанников подготовительной группы. В завершении проекта планируется провести круглый стол «Как обеспечить преемственность музыкального воспитания в детском саду и школе», целью которого является обсуждение мнений педагогов дошкольных учреждений и учителей начальной школы по поставленной проблеме с разных точек зрения, выделение способов обеспечения преемственности музыкального воспитания в образовательных процессах учреждений с учетом ФГОС ДО и НОО.

Как мы уже говорили, проблема преемственности существует как в музыкальном воспитании, так и во всей системе обучения, и эта проблема весьма актуальна. Чаще всего совместная работа по преемственности детского сада и школы сводится лишь к занятиям по подготовке к школе, несмотря на то, что музыкальное воспитание именно в дошкольном возрасте и начальных классах играет важную роль в общем развитии ребенка. Систематическое музыкально-эстетическое воспитание на основе преемственности способствует общему развитию и воспитанию детей, у детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста более интенсивно развивается воображение, память, мышление и др.

В большинстве школ и детских садов нашей страны не ведется никакой работы по преемственности именно музыкального воспитания. Дошкольные образовательные учреждения и начальные классы общих

образовательных школ отлично воспитывают и развивают ребенка в музыкальной сфере, но чаще всего не согласовывают свою работу друг с другом и не организуют никаких совместных мероприятий. В связи с этим, дети в начальных классах сталкиваются с проблемой не востребованности тех музыкальных знаний, которые они получили в дошкольном образовательном учреждении.

Список литературы

1. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста «Ладушки»/ под ред. И. Каплуновой, И. Новоскольцевой. – СПб., 2010.

2. Рабочая программа «Музыка» / под ред. Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, Т.С. Шмагиной. – М., 2014.

Леонова А.А.,

Наумова М.Ю.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-го ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Процесс воображения, связанный с возможностью субъекта создать новые образы, является составляющей любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом, так как фантазия тесно связана со всеми когнитивными процессами (восприятием, памятью, мышлением) и речью, и опосредована потребностями практической преобразующей деятельности.

Проанализировав представленные в словарях и работах ученых различные определения понятия «воображение», за основу понимания его сущности мы взяли утверждение Л.С. Выготского: «...воображение не заимствует те же сочетания и те же формы некоторых эмоций, которые были получены ранее, но строит некоторые другие образы из прошлых впечатлений, полученных ранее...». То есть воображение – это действие по созданию образов при отсутствии реальной активизации органов чувств объективно действующими явлениями и предметами [1].

Изучавшие онтогенез психического развития психологи (В. Стерн, Д. Дьюи, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.), отмечали важность воображения и фантазии в жизни ребенка дошкольного возраста.

Советский и российский психолог, и педагог В.В. Давыдов обращает внимание на такую функцию воображения старших дошкольников, как маневренность образов, восприимчивость к отклонениям от шаблонного решения, сотворение нового самобытного произведения, сочинение разных вариантов одной и той же темы. В старшем дошкольном возрасте воображение ребенка становится творческим и управляемым, формируются такие действия воображения как замысел в форме наглядной модели, образ воображаемого предмета / существа и образ действия существа / образ действия с предметом. Эти особенности определяют уровень творческого воображения [2].

Анализ научно-исследовательской литературы, раскрывающей генезис творческого воображения как деятельности по созданию нового образа разными способами, позволил выделить и описать два показателя рассматриваемого феномена: «Построение образа воображения с использованием заданного элемента» и «Построение образа воображения на словесном материале». Для выявления уровня сформированности творческого воображения у детей шестого года жизни нами использовался ряд диагностических заданий игрового характера, разработанных О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой. Методика «Дорисовывание фигур» применялась для изучения показателя «Построение образа воображения с использованием заданного элемента» по таким критериям как тип решения задач и оригинальность, вариативность и продуктивность (Кор). Для изучения оригинальности, вариативности и продуктивности построения образа воображения на словесном материале была выбрана методика «Сочинение сказки».

Эмпирическая часть исследования проходила на базе английского частного детского сада «Автобус» г. Сочи. В ходе обследования группы детей в возрасте от 5 до 6 лет у 10 из 12 человек обнаружен средний уровень развития воображения, для которого характерны схематичность и шаблонность изображения, полученного благодаря дорисовыванию заданных фигурок; при сочинении за основу бралась сюжетная линия знакомой сказки, изменения касались только ее героев. У одного ребенка констатирована способность к самостоятельному построению и развертыванию сюжетов с различными объектами, детализированному изображению оригинальных объектов. Федор отличался и необычными названиями созданных на основе заданных

элементов рисунков («Шартанка», «Танк Рыбинский», «Кукла-убийца», «Сурикен» – оружие, «Эмост2» – танк), и завершенностью придуманного сказочного сюжета («Жил-был ежик. Он собирал в лесу яблоки, грибы и мог защищаться от диких животных. И в один прекрасный день на него напал тигр. Но ежик не растерялся и выпустил в него своими иголками как дикобраз. Одна иголка попала тигру в живот и отпугнула его. Тигр громко зарычал и убежал от ежика. С тех пор в этом лесу ежика все называли самым смелым»). Низкий уровень развития воображения обнаружил один ребенок, который не справился с задачей дорисовки фигур и сочинения сказки.

Анализ различных подходов к развитию творческого воображения, в том числе детей дошкольного возраста, показал возможность и необходимость использования в качестве педагогического средства различные нетрадиционные техники рисования. Г.Н. Давыдова, О.А. Чушкина, В.А. Чернобровкина отмечают, что нетрадиционные приемы рисования предусматривают употребление различных, в том числе «нехудожественных», материалов (например, смятая бумага, поролон, нитки, парафиновая свеча, сухие листья и т.д.), а также рисование без использования инструментов – отпечатками пальцев рук, ладоней, ступней. Изобразительная деятельность с использованием нетрадиционных материалов и техник способствует также развитию у ребенка мелкой моторики и тактильного восприятия, пространственной ориентации на листе бумаги, внимания и усидчивости, навыков контроля и самоконтроля, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости.

На основе результатов первоначальной диагностики нами был разработан и реализован перспективный план, направленный на развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста средствами нетрадиционных техник рисования в рамках кружковой работы «Творчество в красках». На кружковых занятиях мы целенаправленно развивали у детей умения и навыки в придумывании дополнительного образа к уже заданному элементу путем сочетания ранее освоенных и новых техник изобразительной деятельности и изобразительных материалов, побуждали детей к самостоятельному созданию содержательно проработанных образов, не повторяющиеся с другими детьми группы, и учили сочинению собственных сказок.

Полученные по итогам повторной диагностики данные свидетельствуют о положительной динамике развития творческого воображения детей, что доказывает обоснованность гипотезы о возможности развития у детей старшего дошкольного возраста творческого воображения посредством нетрадиционных техник рисования и подтверждает эффективность проведенной нами работы.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб., 2020. – 144 с.
2. Давыдова Г.Н. 22 занятия по рисованию для дошкольников. Нетрадиционные техники. – М.: Скрипторий, 2021. – С. 14–16.

*Протасова П.С.,
Григорьева Ю.С.*

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ**

В настоящее время в России вопрос гендерной толерантности, относящийся к сфере межполовых отношений, является актуальным и сложным.

Современные приоритеты в воспитании девочек и мальчиков заключаются в изучении потенциала партнерских взаимоотношений между ними, взаимопонимания и взаимопомощи. В Законе РФ «Об образовании» закреплены положения, касающиеся толерантности: люди имеют право на образование, независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. Во ФГОС ДО отмечается, что одним из результатов освоения основной образовательной программы является уважительное, дружелюбное отношение к другому. Дошкольный возраст признается сензитивным для формирования толерантности, исследователи отмечают, что в данный период начинается становление механизма толерантности, формирование базиса культуры личности.

По мнению Е.А. Конышевой, толерантность – условие, результат, нравственная основа, регулятор общения, главной характеристикой которого является признание права другого на отличие и способность к согласованию своих взглядов и убеждений [5].

Л.В. Коломийченко определяет гендерную толерантность, как интегративное личностное качество, проявляющееся в принятии самого себя и другого как представителя определенного пола, отсутствие предубежденности в оценке его внутренних особенностей и поведения, умении устанавливать с ним S-S отношения [5].

Несмотря на большое количество исследований в области взаимодействия мальчиков и девочек, вопросы и проблемы, связанные с изучением формирования положительных, доброжелательных и уважительных взаимоотношений людей противоположного пола, т.е. проблема гендерной толерантности малоизучена в системе образования [5].

Е.А. Конышева впервые обосновала возможность формирования гендерной толерантности как личностного образования у детей старшего дошкольного возраста и обратила внимание на то, что оно может проходить не только стихийно, но и целенаправленно, в процессе полового воспитания.

Анализ программ для детских садов («Истоки», «Детство», «От рождения до школы» и др.), показал, что в рамках гармоничного личностного развития детей ставятся задачи, обеспечивающие формирование толерантности. В разделе социально-коммуникативное развитие обозначены задачи, связанные с воспитанием терпимости к окружающим людям, независимо от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола и возраста, уважение к чувствам, мнениям, желаниям, взглядам других людей.

Е.В. Каган отмечает, что старший дошкольный возраст (6–7 лет) является сензитивным периодом к принятию и пониманию как собственной половой идентичности, так и идентичности представителя противоположного пола, формирование способности устанавливать эмоционально-положительные отношения, овладение способами оказания поддержки и помощи сверстникам и механизмами толерантности: эмпатией, децентрацией, рефлексией. Следовательно,

именно в этот возрастной период формирование гендерной толерантности является важной задачей педагога [3].

В педагогической науке разработано множество средств, с помощью которых обеспечивается своевременное и гармоничное развитие у человека гендерной толерантности в дошкольный период детства, но одним из ключевых может выступать игра-драматизация. Она обладает достаточно большим воспитательным потенциалом, который реализуется благодаря ее особенностям: доступность детскому восприятию, яркость и колоритность ее элементов, увлекательный сюжет и многие другие.

Игра-драматизация – произвольное воспроизведение выбранного сюжета в соответствии со сценарием; драматизировать, значит разыграть в лицах произведение, при этом сохранив последовательность эпизодов и передав точный характер каждого персонажа [4].

В игре-драматизации ребенок является артистом, который самостоятельно, при помощи средств выразительности (интонация, пантомима, мимика) производит свои действия в соответствии с ролью; режиссера, зрителя, оформителя и декоратора спектакля. Данный вид игры способствует формированию смелости, уверенности в себе, самостоятельности, находчивости, гуманности и креативности; проявлению творческой активности, фантазии, содействует становлению художественного, танцевального, певческого, сценического и музыкально-игрового детского творчества.

Игра-драматизация, развивая личность ребенка, позволяет педагогу содействовать его социализации, знакомить с разного рода социальными ролями и ситуациями, учить как надо вести себя в них, развивать коммуникативные навыки. Дети в процессе всей игры постигают разнообразные жизненные явления, обогащают свой опыт новыми знаниями, умениями, глубже вникают и понимают смысл сюжета. У них воспитывается интерес и любовь к художественным произведениям, театру, обогащаются представления об окружающем мире.

Л.И. Барсукова, Ю.С. Григорьева, Е.А. Конишева, Н.М. Михайленко, Н.А. Короткова, занимаясь вопросами воспитания, определили содержание работы на разных этапах руководства игрой-драматизацией [1, 2, 5].

Подготовительный этап ориентирован на подбор литературного произведения; адаптацию его содержания к возрастным возможностям дошкольников и модификацию в соответствии с поставленными задачами работы; знакомство и активизацию интереса детей к произведению, мотивацию на совместную деятельность (чтение произведения, получение новой информации, подготовку постановки). Также включает в себя беседы (обсуждение содержания, демонстрация своих чувств, мыслей, переживаний).

Обучающий этап предполагает первичное разыгрывание произведения; подготовку к самостоятельному разыгрыванию сюжета: разыгрывание отдельных этюдов, творческие игры, театрализованные упражнения, распределение и разучивание ролей и сюжета, проблемные ситуации; обучение подготовке необходимой среды для творческой игры, созданию игрового пространства, изготовлению необходимых декораций и костюмов.

Этап самостоятельной игровой деятельности направлен на актуализацию межполового взаимодействия и предполагает последующие разыгрывания без непосредственного участия педагога. На данном этапе педагог уделяет внимание формированию гендерной толерантности, создавая проблемные ситуации, основанные на взаимодействии детей разных полов, и анализируя совместно с детьми состоявшуюся деятельность. В процессе решения данных ситуаций дети имеют возможность активно использовать знания в области межполового общения со сверстниками.

Этап обогащения содержания игровой деятельности предполагает дополнение и творческое преобразование содержания игры: усложнение содержания игровой деятельности; насыщение вариативным материалом, освоенным посредством наблюдений, экскурсий, занятий, встреч с интересными людьми; насыщение предметно-игровой среды. На этом этапе целесообразно обогащать содержание игры различными способами поведения между мальчиками и девочками, сюжетами, содержащими проявления толерантного отношения.

Изучив воспитательный потенциал игры-драматизации в гендерном воспитании, можно убедиться, что данная игровая деятельность позволяет расширить представления детей об особенностях взаимоотношений между полами; сформировать способность к сопереживанию и принятию иной точки зрения;

обеспечить опыт проживания различных моделей гендерного поведения; способствует снижению стереотипности при восприятии представителей своего и противоположного пола. Особенность игры состоит в том, что сценарий уже выбран заранее и педагог может включить в него специальные ситуации взаимодействия, интересные повороты сюжета, где дети могли бы отрабатывать нормы взаимоотношений между сверстниками противоположного пола, что позволит сформировать у ребенка определенные модели поведения.

Таким образом, игра-драматизация по своему воспитательному и развивающему потенциалам при организации грамотного руководства позволяет решать задачи формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Барсукова Л.И. К вопросу об игре // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 10. – С. 14–17.

2. Григорьева Ю.С., Лиссер О.С. Организация педагогического процесса руководства дидактическими (настольно-печатными) играми как средством полового воспитания детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. – Пермь, 2007.

3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 65–69.

4. Карabanова О.А., Доронова Т.Н., Соловьёва Е.В. Развитие игровой деятельности детей 2–7 лет: метод. пособие для воспитателей. – М.: Просвещение, 2010. – 96 с.

5. Конышева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.

Расторгуева Е.В.,

Григорьева Ю.С.

ПРОБЛЕМА ЗНАКОМСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРАДИЦИЯМИ СЕМЬИ

Согласно Стратегии воспитания в Российской Федерации до 2025 года, особое внимание в нашей стране должно уделяться поддержке семейного воспитания. Начиная с дошкольного возраста, детей

на государственном уровне призывают растить, основываясь на традиционных семейных и духовно-нравственных ценностях.

Результатом совместных усилий родителей и педагогов должно стать осознанное принятие современными детьми традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни их малой родины, области, края, республики. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием понятия «Отечество», «Родина», «моя семья и род», «мой дом».

Несмотря на наличие и работу многочисленных детских образовательных учреждений, основой воспитания детей в нашей стране по-прежнему остается семья. Семейные традиции и сложившийся микроклимат влияют на мировоззрение, ценностные ориентации, нравственное, духовное и умственное развитие ребенка, позволяют ему получить начальный опыт взаимодействия с окружающими. К сожалению, в современном мире существенно ослабели родственные связи, утрачиваются и семейные традиции. Многие родители сегодня недооценивают свою роль в воспитании детей. Часто дети, получая в семьях кров, пищу и одежду, остаются обделенными духовной близостью. Их не знакомят с важными жизненными и культурными ценностями, не прививают ключевых нравственных установок.

Например, результаты констатирующего этапа эксперимента, проведенного студенткой Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского Ольгой Соломахой в 2018 году в МБДОУ «Детский сад № 9 «Солнышко», показали, что дети старшего дошкольного возраста продемонстрировали, в основном средний и низкий уровень приобщенности к традиционным семейным ценностям. В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте 6–6,5 лет [2]. Аналогичные данные представляют и другие педагоги-исследователи.

Между тем, именно семья отвечает за воспитание детей как будущих достойных граждан. В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 44, п. 1) и с «Семейным кодексом Российской Федерации» (ст. 63), родители обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, обязаны заложить основы физического, нравственного

и интеллектуального развития личности ребенка. В ситуации, когда родители по каким-либо причинам отказываются от услуг образовательных учреждений, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает их ответственность (ст. 44, п. 6): «...за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, установленных настоящим ФЗ и иными федеральными законами.

Современной семье как социальному институту необходимо преодолеть сложившуюся кризисную ситуацию. И одним из путей этого преодоления является сохранение и возрождение семейных традиций.

В чем кроются причины кризиса современной семьи? Российские политологи, и педагоги, анализируя ситуацию, сходятся во мнении о том, что, при наличии современных информационных систем, нашему обществу сегодня активно насаждаются ценности, не имеющие ничего общего с подлинными духовными и культурными традициями народов России. Нашему менталитету еще недавно не были массово свойственны такие нравственные ориентиры, как индивидуализм, конформизм, самоутверждение любой ценой. Поэтому в сложившихся условиях сакральное значение приобретают наши исконные культурно-духовные традиции, имеющие глубокие исторические корни и передающиеся из поколения в поколение.

Семейные традиции – это те частицы социального и культурного наследия, которые передаются от отцов к детям в течение многих поколений. Конечно, традиции со временем видоизменяются и дополняются, но они существуют до тех пор, пока молодые поколения готовы их поддерживать. Поэтому так важно знакомить детей с семейными традициями, начиная с дошкольного возраста.

Семейные традиции включают в себя особую духовную атмосферу дома. Это нормы поведения и базовые ценности, обычаи, уклад и привычки людей. Данные факторы влияют на историю семьи, на ее целостность и сплоченность и отвечают за эмоциональное благополучие детей, которые воспитываются в этом маленьком самобытном сообществе. Взрослые могут зародить в детях гордость за своих родных, подвести к осознанию себя частью своей семьи, своего народа и страны, ее истории. Семейные традиции позволяют сформировать ценностное отношение ребенка к окружающему миру.

Итак, необходимо приобщать детей к семейным традициям. Причем работа должна проводиться не только с детьми, но и с их

родителями, и по возможности с другими членами семьи, чтобы повысить их компетентность и интерес к данной теме.

С целью изучения семейных традиций конкретной семьи эффективно проведение опроса и анкетирования, мониторинг уровня знаний детей о семье, родительские встречи, на которых родителям предлагается выполнить совместно с детьми различные задания. Например, составить план-сценарий семейного праздника и затем провести его. Актуальны тематические гостиные и выставки: «Традиции в нашей семье», «Генеалогическое древо семьи», «Моя Родословная», «Мой семейный альбом», «Герб моей семьи» и прочие.

Многие педагоги используют на занятиях с детьми рассказ о семье, проблемные ситуации, знакомство с поговорками о семье, со сказками и мультфильмами, в которых присутствует семейная тематика, демонстрация семейных традиций.

Один из действенных методов сплочения семьи и поддержания традиций – создание семейных альбомов и газет. Каждое поколение впоследствии может добавить в этот архив страницы о себе. Семейный альбом повествует об истории страны через призму жизни конкретной семьи. Это и архив, и сохранение традиции на долгие времена. «Семейный фотоальбом – это культурный артефакт, социокультурный феномен, который соединяет в себе различные признаки социокультурного своеобразия той или иной эпохи: особенности культуры и эстетических предпочтений представителей определенных социальных и возрастных групп (прически, макияж, одежда, позы, расположение людей на фотографиях, даже выражения лиц отражают различные течения культуры определенного времени); социальный статус семьи и способы его проявления; глубину семейных связей, распределение семейных ролей; стиль взаимоотношений в семье между поколениями; распространенность» [3].

Связь времен и поколений многогранно отражена в музейных экспозициях. В этой связи необходимо знакомить детей с выставками и экспонатами, связанными с семейной тематикой, например, «Игрушки разных поколений». Во многих семьях есть вещи, которые напоминают о минувших событиях: книги, по которым учились читать бабушка и дедушка, их предметы быта или игрушки и, конечно же, боевые награды. Когда эти «знаки из прошлого» берегут и вместе с рассказами

о предках передают на хранение потомкам, сохраняется «сердце» семьи – ее традиции, связь поколений.

Также приобщение к семейным традициям организуется посредством консультирования, бесед, совместных досугов, праздников, привлечения родителей и детей к участию в международных и региональных культурно-просветительских проектах: конференциях, мастер-классах, конкурсах, выставках, акциях и др.

Важной составляющей является знакомство родителей и детей с народными и семейными праздниками. «В праздники родственники часто собираются вместе. Поводы для встреч бывают разными: Новый год, Рождество, 9 Мая. Эти праздники обычно отмечают в каждой семье. Но есть праздники, которые называются семейными: дни рождения родственников, свадьбы, дни знакомства родителей» [1]. Эффективным методом развития семейных традиций является сюжетно-ролевая игра «Семья». Игра может быть «многоплановой» и воспроизводить разные аспекты жизни семьи. Также существует методика комментирования картинок на различные семейные темы: «Семейная прогулка», «Питомцы в семье» и др. Дети, как правило, описывают содержание картинок, исходя из личного опыта, что позволит актуализировать их представления о рекреации в семье.

Важную роль в развитии и укреплении семейных традиций может сыграть регулярное семейное чтение. Помимо интеллектуального развития ребенка, чтение активно формирует позитивное отношение к миру, в целом и к жизненному опыту предыдущих поколений, к совместному содержательному времяпрепровождению в семье. Вместе со взрослыми ребенок слушает, читает и обсуждает произведения, получает нравственные понятия о добре и зле, учится любить и сопереживать, переживает совместные с близкими людьми яркие эмоции от прочитанного. Семейное чтение способно сблизить членов семьи, поскольку для родных людей – представителей разных поколений появляется возможность оценить произведение на фоне собственного жизненного опыта, обсудить его в семейном кругу, окунуться в атмосферу духовного общения. А ребенок может задать вопросы, поделиться своим мнением. Книга может послужить поводом для интересного диалога между разными поколениями, живущими под одной крышей. Художественное произведение иногда становится отправной точкой для рассказа и даже дальнейшей записи семейных историй.

Благодаря грамотной организации процесса приобщения детей к семейным традициям, ребенок осознает связь истории своей семьи с глобальными событиями, происходящими в стране и обществе в целом, сопоставляет общее с частным, начинает понимать, что он не один в этом мире, а принадлежит к группе родных людей со своей историей, со сложившимся укладом. Семейные традиции имеют важное значение в воспитании ребенка и существенно влияют на формирование его личности. Необходимо не только познакомить ребенка с традициями его семьи, но и сформировать ценностное отношение к ним.

Список литературы

1. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.

2. Соломаха О.М. Приобщение детей дошкольного возраста к традициям семьи: автореф. выпускной квалификационной работы [Электронный ресурс] // DOCPLAYER. – URL: <https://docplayer.ru/144169808-Priobshchenie-detey-doshkolnogo-vozrasta-k-tradiciyam-semi-avtoreferat-vypusknoy-kvalifikacionnoy-raboty-bakalavrskoy-raboty-solomaha-olgi-mihaylovny.html> (дата обращения: 24.11.2020).

3. Тельгузова В.А. Фотоальбом как способ консолидации семьи и визуальной ретроспекции межпоколенных связей // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2018. – С. 300–304.

Рыжова О.И.,

Коломийченко Л.В.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время перед обществом необычайно остро стоит проблема нравственного воспитания детей с дошкольного возраста. Сегодня на человека с самого рождения обрушивается большой объем информации: СМИ, дополнительное образование, детский сад, Интернет. Все это зачастую способствует размыванию нравственных

норм и заставляет серьезно задуматься над проблемой эффективного нравственного воспитания ребенка.

ФГОС ДО, который вступил в силу с 1 января 2014 года, закрепляет приоритет духовно – нравственного воспитания дошкольников. Одним из принципов образования в нем обозначается приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [3].

Вопросам нравственного воспитания большое внимание уделяют современные педагоги и психологи. В работе Л.В. Коломийченко и Н.А. Зориной «Роль социальной ориентации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: психолого-педагогические аспекты» нравственное воспитание рассматривается как целенаправленное, содержательно наполненное, технологически выстроенное, организационно оформленное, результативно диагностируемое взаимодействие педагога с детьми, способствующее формированию нравственной воспитанности [1].

Как показали исследования О.С. Богдановой, Л.Р. Болотиной, М.А. Бесовой, В.В. Поповой, Л.И. Романовой, эффективность нравственного воспитания во многом зависит от правильной организации коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами убеждения, накопления положительного социального опыта, что во многом предопределяется целенаправленным воспитанием нравственных чувств ребенка, развитием нравственных отношений.

В дошкольном возрасте ребенок вступает в совместную деятельность со сверстниками, учится согласовывать с ними свои действия, считаться с интересами и мнением товарищей. К ребенку старшего дошкольного возраста значительно увеличиваются требования, предъявляемые к его поведению взрослым, в отличие от пройденного им возрастного этапа, центральным из которых становится соблюдение обязательных для всех правил поведения в обществе, норм общественной морали.

Результатом нравственного воспитания выступает нравственная воспитанность, которую традиционно принято трактовать как совокупность нравственных привычек и норм поведения, задающих определенный уровень культуры взаимоотношений и общения в условиях дошкольного коллектива.

Эффективность процесса нравственного воспитания во многом предопределяется результатами своевременной и качественной

диагностики детей. На основе программ «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко, «Детство» Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и диагностических методик нравственного воспитания Е.И. Изотовой, Р.М. Калининой, Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, А.М. Щетининой, Л.В. Пименовой и др. нами были определены показатели и критерии нравственной воспитанности, для изучения которых мы осуществили отбор и модификацию диагностических методик. Диагностика осуществлялась по трем сферам нравственного развития: когнитивная, эмоционально-чувственная и поведенческая. Для каждой из представленных сфер были выделены показатели и критерии оценки их проявлений (таблица).

**Параметральные характеристики нравственной воспитанности
детей старшего дошкольного возраста**

Когнитивная сфера	
Показатели	Критерии оценки
Знания об эмоциональных состояниях сверстника	Полнота Осознанность Аргументированность
Знания нравственных качеств	
Знания о правилах поведения со сверстниками	
Эмоционально-чувственная сфера	
Показатели	Критерии оценки
Проявление сопереживания, сочувствия по отношению к сверстникам и литературным персонажам	Адекватность эмоциональных проявлений
Поведенческая сфера	
Показатели	Критерии оценки
Способы оказания помощи, поддержки в реальной ситуации взаимодействия со сверстниками	Самостоятельность Инициативность

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 238» г. Перми. В диагностике принимали участие дети старшего дошкольного возраста (6–7 лет) в количестве 20 человек.

Когнитивная сфера нравственной воспитанности диагностировалась с помощью бесед на основе стимульного материала, разработанных по каждому показателю, включающих в себя вопросы, направленные на выявление полноты, осознанности и аргументированности знаний ребенка. Анализ результатов диагностики показал, что большинство

детей находятся на среднем уровне нравственной воспитанности. Они справляются с вопросами, направленными на полноту знаний, но затрудняются в аргументации и соотнесении с личным опытом. Например, на вопрос: «Почему ты считаешь, что девочка радуется?», Таисия ответила: «Потому что она не грустит».

Диагностика эмоционально-чувственной сферы нравственной воспитанности производилась посредством наблюдения за детьми во время просмотра ими мультфильма «Цветик-семицветик». Осуществив анализ результатов диагностики данной сферы, мы пришли к выводу, что большинство детей также находятся на среднем уровне, что проявляется в адекватном эмоциональном отклике на ситуацию взаимодействия героев мультфильма, во фрагментарном проявлении сочувствия им.

Определяя степень самостоятельности и инициативности в реальном взаимодействии, мы использовали наблюдение за детьми в процессе разрешения ими проблемных ситуаций по методике «Волшебные карандаши» Л.В. Пименовой [2]. В ходе диагностики поведенческой сферы было выявлено, что большинство детей находятся на высоком и среднем уровне самостоятельности и инициативности. Например, на утренней прогулке Кирилл позвал детей поиграть с ним в футбол, но на вечерней прогулке ребенок оставался в стороне и не проявлял инициативности.

Сопоставляя результаты диагностики по всем сферам нравственной воспитанности, мы можем констатировать, что не всегда высокий уровень знаний детей обеспечивает и высокий уровень сформированности способов поведения. Например, ребенок, который рассказывал о правилах поведения и говорил, что всегда и везде их соблюдает, в итоге не всегда придерживался данных правил. Кира обозначала правило – делиться игрушками со сверстниками, но при этом в свободной деятельности у нее возник конфликт с одной из девочек; ребенок, у которого был выявлен средний уровень сформированности знаний, в ситуациях взаимодействия с детьми проявил себя лучше, чем дети, находившиеся на высоком уровне сформированности знаний. Лиза, которая позиционировала себя как недружелюбного ребенка, наоборот всегда была приветлива с детьми, не ругалась и делилась всеми игрушками.

Таким образом, если сравнивать все три сферы нравственной воспитанности детей экспериментальной группы, то можно прийти к выводу, что большая часть находится на среднем уровне. Также следует обратить внимание, что показатели знаний детей об эмоциональных состояниях, о нормах и правилах поведения в обществе являются более низкими по сравнению с показателями других сфер.

Проведенная диагностика позволила определить, что у детей старшего дошкольного возраста прослеживается различный опыт коллективной жизнедеятельности и общения в детском саду. Проведенное исследование не претендует на полное и всестороннее освещение обозначенной проблемы. Его следует рассматривать как одно из направлений общего решения задач нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Коломийченко Л.В., Зорина Н.А. Роль социальной ориентации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: психолого-педагогические аспекты: моногр. – Пермь, 2011. – 95 с.

2. Коломийченко, Л.В., Чугаева Г.И., Григорьева Ю.С. Диагностика социального развития детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. – Карагай, 2006. – 172 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

Хрулева Л.А.,

Хохрякова Ю.М.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В «Концепции развития математического образования в Российской Федерации» (2013) подчеркивается необходимость обеспечения тесной взаимосвязи содержания дошкольного и начального общего образования. Однако и в настоящее время проблема их преемственности остается нерешенной и, как отмечает Е.А. Конобеева, наиболее остро встает при изучении раздела «Величина» [3].

Для курса математики, выстраиваемого в рамках системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, понятие «величина» является системообразующим. Авторы ориентируются на формирование у первоклассников понятия числа как средства сравнения величин, осуществляемого на основе использования той или иной условной меры. Сопоставление результатов измерения объектов с помощью разных мер позволяет детям осваивать понятие функции – зависимости между величиной объекта, мерой и результатом измерения [2].

Ключевые положения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова нашли отражение в разработках авторов программы «Развитие» (Л.А. Венгер, Т.И. Ерофеева, Т.В. Лаврентьева и др.), которые считали, что в средней группе необходимо обучать детей опосредованному сравнению объектов с помощью мерки, равной одному из них, и на этой основе в старшей группе осуществлять формирование измерительных умений и представлений о числе как отношении измеряемого к мере (в средней группе реализуется «дочисловой» период обучения) [4]. Между тем в программе «От рождения до школы», только в старшей группе ставится задача обучения опосредованному сравнению с помощью мерки, равной одному из сопоставляемых предметов, а формирование «первоначальных измерительных умений» предусматривается лишь в подготовительной к школе группе. Авторы отмечают, что у детей необходимо «развивать представление о том, что результат измерения (длины, веса, объема предметов) зависит от величины условной меры», но при этом представления о числе формируются у воспитанников, начиная со средней группы, как показателе мощности предметного множества, а не отношении измеряемого к мере [5, с. 271]. В отличие от вышеуказанных авторов, А.В. Белошистая полагает, что целенаправленное формирование у детей измерительной деятельности может начинаться со средней группы [1].

Расхождение в сроках начала обучения измерению, обозначенных в различных источниках, актуализировало проведение диагностического обследования воспитанников старшей группы МАДОУ «Детский сад «Театр на Звезде», г. Пермь, по результатам которого было установлено, что большинство из них (85 %) могут измерить объем воды и крупы посредством стаканчика (на основе его полного наполнения), но не владеют техникой линейного измерения с помощью условной меры и не проявляют интереса к последнему. Не испытывая затруднений

в счете мер, многие дети забывают результат измерения первого объекта после измерения второго, в связи с чем не могут самостоятельно сравнивать полученные результаты, а при аргументации своих выводов о величине объектов не всегда апеллируют к полученным числовым данным. 35 % детей затрудняются выделять функциональную зависимость между результатом измерения и величиной условной меры.

Анализ результатов диагностики позволил констатировать как возможность обучения измерительной деятельности воспитанников старшей группы, так и необходимость поиска средств, повышающих их интерес к многократному выполнению измерений (и прежде всего измерений линейных величин) разными мерами и последующему выделению связанных с ними функциональных зависимостей.

Одним из таких средств является дидактическая игра. В работах А.К. Бондаренко, А.Н. Давидчук, Ю.С. Григорьевой, И.Л. Матасовой, Н.Я. Михайленко, А.А. Смоленцевой и других ученых раскрывается сущность и структура дидактической игры, ее типология, генезис, а также этапы и особенности педагогического руководства на каждом из них. Но анализ методических пособий и данных анкетирования педагогов вышеуказанного детского сада позволил сделать вывод о недостаточной разработанности дидактических игр, способствующих формированию у дошкольников измерительной деятельности, что актуализировало осуществление опытно-поисковой работы.

С учетом наличествующего уровня сформированности у воспитанников измерительной деятельности были разработаны 10 дидактических настольно-печатных игр. На основе установления порядка усложнения их дидактических задач был составлен план работы с детьми, предусматривающий внесение двух новых игр в неделю и их проведение с воспитанниками, объединяемыми в небольшие (до 4 человек) подгруппы. В зависимости от их интересов и успешности выполнения измерительных действий в той или иной игре планировалась ее повторная организация в течение 2–5 следующих дней.

Первой детям была предложена игра «Помоги снять котят с дерева», призванная способствовать осознанию ими функции условной меры и сущности линейного измерения. Для этого в игре использовались меры разного цвета (палочки Кьюизенера), среди которых ребенку предстояло выбрать одинаковые и ровно выложить их

в ряд так, чтобы их суммарная протяженность была равна расстоянию от края листа до ветки с котенком, тем самым происходило моделирование действия линейного измерения, что, является первым этапом освоения операционально-технологического компонента измерительной деятельности. Измерив это расстояние, ребенок переходил к измерению длины лежащих в другой части комнаты картонных лестниц в поисках нужной (пространственное отдаление не позволяло ему сравнивать объекты «на глаз», без практического измерения, и побуждало к лучшему запоминанию результатов измерения). В этой игре, как и во всех остальных, игровые материалы были изготовлены таким образом, чтобы дети имели возможность осуществлять самоконтроль правильности измерительных действий (в данной игре, ребенок прикладывал выбранную им лестницу к нижнему краю листа с деревом и практически убеждался в соответствии / несоответствии ее размера заданным условиям).

Многие воспитанники сначала не хотели принимать правила этой игры, не понимали, что нужно делать и почему листы с деревьями находятся на одном столе, а лестницы – на другом. После показа (в ряде случаев повторного) способа действия они стали правильно выкладывать мерки. Наблюдая за действиями друг друга, дети замечали, что если палочки-мерки прикладывать не от края листа или лестницы, если не класть их вплотную, то результат измерения окажется неверным. На следующий день в игру был введен соревновательный момент, благодаря чему многие воспитанники увеличили скорость действий, но вместе с тем, понимая, что неправильное прикладывание и подсчитывание мерок приведет к выбору неподходящей лестницы и по этой причине к проигрышу, старались быть очень внимательными.

Вторая игра («Лото с животными») сразу заинтересовала всех детей необычным оформлением и в дальнейшем стала одной из любимых. В этой игре воспитанникам предстояло измерять прикрепленные к большой карте ленты с помощью одной заданной меры (одинаковой у всех), выполняя мелкими отметки при ее перемещении, и затем сосчитывая отложенные меры. Правильность выполнения измерительного действия обуславливала возможность совершения последующего игрового действия: выбора конверта с соответствующей цифрой. В конвертах находились маленькие карточки, и при верном

нахождении конверта игрок получал возможность закрыть карточкой изображение животного на своем поле. В дальнейшем воспитанникам предлагалась картонная полоска, на которой они сначала отмечали длину ленточки, а потом измеряли ее мерками.

В третьей игре – «В лес за грибами» – детям предстояло не только многократно измерять ширину «реки» (в ее разных местах) и длину мостиков, но и выбирать подходящую по размеру мерку (из двух вариантов). На этой основе в игре «Пожарные спешат на помощь» детям предлагались 4 разные мерки в зависимости от цвета клетки игрового поля, на которое они попадали после передвижения своей фишки в соответствии с выпавшим на кубике количеством точек. Проводя игру в первый раз, педагог дал детям возможность ошибиться (выбрать неподходящий по длине пожарный рукав из-за использования меры другого цвета), что способствовало осознанию ими зависимости результата измерения от величины мерки.

Для поддержания интереса воспитанников к многократным измерениям, необходимым для прочного освоения их техники, использовались игры, решающие сходные дидактические задачи. Одни из них больше привлекали девочек (в игре «Собираемся на прогулку» необходимо было измерять одежду для кукол), другие – мальчиков («Нападение монстров на деревню», «Автопарк»). Для совершенствования представления детей о том, что в зависимости от выбранной для измерения мерки меняется результат, во всех играх использовались мерки 4 разных величин, а на игровых полях ставились цветные отметки, обозначающие, какую мерку нужно брать.

В последующих играх размер измеряемых предметов увеличивался от 3–4 до 6–12 мерок, а перед игроками ставилась задача запоминания результатов измерения трех объектов («Поиск гаража», «Упаковка подарков на почте»), измерения объектов по двум параметрам величины («Квартира»): высоте и ширине (окно, шкаф), длине и ширине (диван, ковровая дорожка). Во всех случаях измерительную деятельность детей направляли игровые правила, обеспечивающие одновременность решения игровой и дидактической задачи.

Проведение контрольного диагностического обследования воспитанников выявило наличие выраженной позитивной динамики. Все дети, находясь изначально на низком и среднем уровне, достигли

высокого уровня сформированности измерительной деятельности: они освоили технику линейного измерения объектов с использованием условных мер, научились выделять зависимости между величиной мер и результатами измерения. Это подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что использование дидактических игр может повысить эффективность процесса формирования измерительной деятельности у детей 5–6 лет.

В перспективе предполагается уточнение диагностического инструментария с целью получения более полной и точной информации о сформированности у детей старшего дошкольного возраста всех компонентов измерительной деятельности, выявление отсроченных эффектов внедрения разработанных настольно-печатных дидактических игр в образовательный процесс дошкольного учреждения, а также изучение влияния проведенной работы на результативность формирования у воспитанников не только измерительной деятельности, но и представлений о числе.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Понятие «величина» в дошкольных программах математического образования // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 81–89.

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

3. Конобеева Е.А. Преемственность в формировании представлений о величинах (длина, площадь, объем) у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2001. – URL: <https://www.dissercat.com/content/preemstvennost-v-formirovanii-predstavlenii-o-velichinakh-dlina-ploshchad-obem-u-detei-doshk>

4. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / под ред. А.И. Булычёвой. – М.: НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. – 173 с.

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

Чистякова А.В.,

Хохрякова Ю.М.

ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном быстро меняющемся мире система образования находится в состоянии постоянной модернизации, обусловленной необходимостью приведения ее в соответствии с ключевыми позициями государственной образовательной политики в целом и социальным заказом отдельных групп населения в частности. В этот процесс оказываются вовлеченными не только ученые, но и сотрудники образовательных учреждений, занимающиеся инновационной деятельностью. В законе «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировано ее отличие от экспериментальной деятельности по направленности и форме. Если экспериментальная деятельность ориентирована на «разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов», то инновационная – на «совершенствование научно-педагогического, учебно-методического ... обеспечения системы образования». Если первая осуществляется «в форме экспериментов», то вторая – «в форме реализации инновационных проектов» [1, ст. 20].

Инновационный проект ряд авторов (Л.В. Коломийченко, О.А. Кочешкова, А.М. Новиков, Н.О. Яковлева и др.) рассматривают как продукт проектирования, образ, фиксирующий предполагаемые изменения системы и способы их достижения. При этом они разводят этап зарождения и поиска новшества, этап проектирования (т.е. осуществления специальной, концептуально-обоснованной, технологически обеспеченной деятельности по разработке проекта) и этап его реализации, направленный на внедрение, освоение новшества.

Некоторые ученые (А.Г. Ивасенко, М.В. Каркавин, Я.И. Никонова) расширяют значение понятия «проект», рассматривая его как процесс изменения системы, характеризующийся ограниченностью по времени и ресурсам и четко определенными целями, достижение которых определяет завершение проекта.

Происходящие в настоящее время изменения в системе общего (включая дошкольное) образования направляет национальный проект

«Образование». Входящий в него проект «Цифровая образовательная среда» интенсифицирует внедрение в образовательный процесс современных цифровых технологий, в том числе обучающих компьютерных игр, интерактивных пособий и иных мультимедийных средств обучения.

К числу цифровых новшеств многие авторы относят и геймификацию, которая впервые была признана способом повышения эффективности образования в 2015 году на международном форуме «Глобальное будущее образования». Ранее термин «геймификация» использовался в менеджменте для обозначения процесса и результата применения элементов геймплея в неигровом пространстве, переноса заложенных в компьютерных играх механизмов удержания игроков в систему управления поведением людей в иных сферах, с целью усиления их вовлеченности в достижение каких-либо неигровых целей. Будучи производными от компьютерных игр, геймификационные модели обычно выстраиваются на мультимедийной основе, но существуют и разработки, не предусматривающие использование компьютерной техники.

Правомерность внедрения геймификации в систему начального и среднего общего образования обуславливается возможностью отнесения процесса обучения к категории неигрового пространства. Рассматриваемое в контексте деятельностного подхода оно базируется прежде всего на организации учебной деятельности детей. При этом с позиции субъекта деятельности различие между игрой и геймификацией состоит в осознании им наличия наряду с игровой целью иной, более приоритетной. Неигровые (в частности, учебно-познавательные) мотивы остаются смыслообразующими, а игровые выступают в качестве внешних побудительных факторов, способствующих вовлечению детей в учебную деятельность и усилению ее внутренней мотивации.

Современное дошкольное образование, согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта, ориентируется на организацию разных видов деятельности, исключая учебную. В связи с этим некоторые педагоги стремятся геймифицировать процесс формирования игровой деятельности воспитанников дошкольных учреждений. В частности, согласно одной из разработанных ими геймификационных моделей руководства сюжетно-ролевой игрой детям предлагались карточки с заданиями, тематически связанными

с выбранной ими ролью и имеющими разный уровень сложности. Их выполнение оценивалось в баллах, и те участники, которые набирали больше всех баллов, получали возможность выбора главных ролей в повторной игре. Однако в этом случае искажается сущность геймификации, поскольку она может иметь место только в рамках неигровых видов деятельности. Более того, введение подобных игровых правил не способствует развитию ролевого взаимодействия и творческой игры как таковой, а предлагаемые задания не имеют прямого отношения к формированию ни игровой, ни какой-либо другой деятельности.

В ряде дошкольных учреждений педагоги осуществляют так называемую фоновую геймификацию. Они выдают детям фишки за успешную работу на занятиях и по истечении недели, месяца определяют победителей, набравших большее количество баллов. Между тем включение в образовательный процесс элементов вознаграждения и соревнования, в отрыве от других составляющих геймплея, не столько побуждает воспитанников начать или продолжить деятельность, сколько фиксирует достижение результата, вследствие чего у них может сложиться стремление достигнуть выигрыша любыми способами.

По нашему мнению, геймификация представляет собой специально конструируемую на основе элементов геймплея оболочку (гейм-основу) для организации неигровых видов деятельности. Она включает игровую цель, игровые роли, игровой сюжет, игровые действия, игровые правила, игровые уровни, а также способы наглядной фиксации текущих и итоговых результатов. Так, в игровой оболочке «Машина времени» в качестве игровой цели предусматривается создание детьми коллекции артефактов, а в «Загадках Вселенной» – собственных карт космоса. Воспитанникам, принимающим роль археолога, космонавта и т.д., в ходе развертывания соответствующего игрового сюжета (космического, кругосветного, подводного путешествия и т.п.) предлагается совершать определенные игровые действия (восстанавливать из осколков предметы древних культур, чинить роботов планеты Шелезяка и пр.), которые сопряжены с неигровыми (например, с действиями геометрического конструирования).

Особое значение в геймплее имеют игровые уровни, доступ к которым появляется после выполнения определенного объема неигровых заданий. Например, при разработке гейм-основы по сюжету произведения К. Булычёва «Тайна третьей планеты», мы выделили четыре уровня: старт с Земли и путешествие по трем планетам.

В рамках противостояния «космическим пиратам» детям предстоит выполнять блоки заданий, что фиксируется в их личных бортовых журналах. Заполнение соответствующей страницы журнала дает им возможность «лететь дальше», на следующий уровень («планету»).

В отличие от квестов и иных вариантов игровых занятий, лимитированных по времени, геймифицированный образовательный процесс может охватывать несколько дней и реализовываться в разных формах, включая организацию самостоятельной деятельности детей. Разрабатываемые гейм-основы могут быть непосредственно не связанными с содержанием образовательного процесса, но подобно геймплею компьютерной игры они вовлекают воспитанников в неигровую деятельность, способствуют увеличению ее продолжительности, интенсивности, продуктивности и на этой основе повышению эффективности обучения.

Широкое распространение геймификации в системе дошкольного образования может обеспечить ее переход на качественно новый уровень, связанный с улучшением условий, процесса и результатов образовательного процесса. Однако успешности ее внедрения препятствует недостаточно четкое определение сущности и структуры данного феномена, отсутствие методических разработок. Поэтому прежде всего необходимо осуществление научного поиска в области создания и апробации гейм-основ, выявления целесообразности их использования при организации разных неигровых видов деятельности воспитанников. В частности, требует экспериментального доказательства способность дошкольников осознавать сочетание игровых и неигровых целей и мотивов, поскольку без их одновременного выделения субъектом деятельности геймификация теряет свой смысл. Ранее мы установили, что, занимаясь геометрическим конструированием, ребенок старшего дошкольного возраста понимает цели этой деятельности, проявляет к ней интерес, а игровая цель, к примеру, создания атласа животных разных континентов в роли «зоолога», путешествующего по миру, побуждает его воссоздавать большее количество геометрических образцов, быть более настойчивым, внимательным в конструктивной деятельности. В перспективе предполагается изучение возможностей геймификации других направлений дошкольного образования (например, процесса формирования элементарной вычислительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста).

Подтверждение эффективности использования разработанного на основе геймификации методического обеспечения процесса формирования у детей неигровых видов деятельности создаст необходимую основу для организации в дошкольном образовательном учреждении инновационной деятельности, направленной на освоение, использование и распространение данного новшества.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Щербакова А.С.,

Коломийченко Л.В.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – сензитивный период развития личности. В это время ребенок познает окружающий предметный и социальный мир, происходит становление его личностных качеств и компетенций, необходимых для успешной адаптации и социализации в обществе. В соответствии с ФГОС ДО «...ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, способен договариваться, учитывая интересы других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других. Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний» [5]. Формирование коммуникативных навыков имеет огромное значение для личностного развития ребенка; умение правильно и эффективно построить процесс общения способствует грамотному и бесконфликтному взаимодействию с другими людьми, существенно влияет на позитивное мироощущение [4].

Современная теория и практика дошкольного образования владеет богатым арсеналом средств, методов, форм организации педагогического процесса в области формирования коммуникативных навыков детей, особое внимание среди которых в настоящее время

уделяется игровым технологиям. По мнению Н.В. Микляевой их направленность на формирование коллективного субъекта в единстве с активной позицией каждого ребенка и сочетание содержания интеллектуального и социального развития детей, непосредственно коллективный характер деятельности, особый тип социальных отношений и взаимодействия, оказывают положительное влияние как на решение задач социально-коммуникативного направления в целом, так и на формирование отдельных коммуникативных навыков у детей [2].

Анализ работ Л.С. Выготского [1], А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Г.К. Селевко показал, что суть игровых технологий заключается в проведении образовательного процесса в игровом стиле, который предполагает, что общение педагога и детей базируется на доверительных отношениях, где воспитатель организует детей в процессе игры не авторитарно, а увлекая их игровыми сюжетами, тем самым решает задачи, которые предписаны в образовательной структуре. Насыщение игровых технологий социальным содержанием может оказывать положительное влияние на процесс социального развития и воспитания, поскольку они включают в себя социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, способствуют усвоению знаний, норм и духовных ценностей, которые присущи группе сверстников и обществу.

В работах В.К. Букатова, А.П. Ершовой, Е.Е. Шулешко социально-игровой стиль работы с детьми представлен как эффективная педагогическая технология, которая ориентирует на поиск способов взаимодействия с ребенком в ситуации доверия и взаимотворчества [3]. Применение социально-игровой технологии способствует как сохранению психофизического (психосоматического) здоровья и реализации потребности в движении, так и развитию коммуникативных навыков общения и межличностных взаимоотношений. Ведущим положением социально-игровых технологий является принцип организации работы небольшими группами (микрогруппы), где основным условием является предоставление детям возможности проявить инициативность и самостоятельность в разнообразных видах деятельности, в том числе и в попытке независимого выдумывания разъяснений различным явлениям и поступкам.

Общение в рамках социально-игровой технологии исследователи рекомендуют проводить поэтапно:

1 этап – учить правилам общения, культуре взаимоотношений (учить договариваться, слушать и слышать, развивать речь), содействовать формированию умения к организации совместной деятельности;

2 этап – организовать общение между субъектами процесса для реализации поставленной дидактической задачи (выполнение инструкции действий);

3 этап – использовать общение как педагогическое средство, направленное на развитие и воспитание ребенка.

В работах В.К. Букатова, А.П. Ершовой, Е.Е. Шулешко прописаны «золотые правила» социально-игровой технологии:

- работа малыми группами по 5–6 человек;
- «смена лидерства» (работа в малых группах является коллективной деятельностью, но мнение группы выражает один человек; лидера участники выбирают самостоятельно);
- сопровождение обучения двигательной активностью, заменой мизансцен, что содействует снятию эмоционального напряжения;
- смена темпа и ритма выполнения инструкций;
- интеграция всех видов детской деятельности в процессе решения образовательных задач;
- ориентация на принцип полифонии: «за 133 зайцами погонишься, глядишь и наловишь с десятков» (совместное «добывание» знаний, свобода и самостоятельность детей в выборе использования ЗУН при решении нестандартных задач) [3].

В структуру социально-игровых технологий могут входить игры, различной направленности: игры-задания для создания рабочего настроения, игры-разминки (зарядки), игры для приобщения к общему делу и игры-задания для творческого самоутверждения. Эти игры вводятся в жесткой логике и последовательности.

Анализ практики применения социально-игровых технологий в педагогическом процессе позволяет обозначить варианты реализации их основных идей через разнообразные формы: клубный час, предполагающий произвольное перемещение детей в детском саду в соответствии с имеющимися правилами и планом помещений внутри

здания; создание и решение проблемных ситуаций; круг рефлексии; волонтерское движение; телефон доверия, способствующий погружению в субкультуру ребенка; социальные акции; заключительные праздники по ситуациям (социальные роли месяца), проводящиеся экспромтом с интерактивным включением детей в досуговое мероприятие; разработка коллективных проектов; обучающие тренинги; работа с родителями.

Таким образом, социально-игровые технологии предполагают формирование умения действовать в темпе общей работы, видеть и слышать тех, кто находится в ближайшем окружении, оказывать своевременную поддержку товарищу в различных видах деятельности, уметь доводить дело до предполагаемого результата. Положительным и важным моментом является тот факт, что в них воспитанник и воспитатель, взрослый – партнеры, между которыми возникают субъект-субъектные отношения. Реализация данного вида технологий приводит к формированию специального набора коммуникативных навыков, а также овладению основными культурными способами деятельности. Ребенок и взрослый все время находятся в микрогруппах и взаимодействуют в них, а это дает возможность накопить колоссальный опыт общения.

С помощью социально-игровой технологии можно успешно решать задачи и в работе с родителями:

- повысить уровень их педагогической культуры;
- способствовать развитию навыков активных форм познания;
- совершенствовать способы и умения дружеского коммуникативного взаимодействия в родительском коллективе.

Эффективность применения данной технологии в работе с семьей приводит к сплочению детско-родительского коллектива; к увеличению количества семей, участвующих в жизнедеятельности группы и ДОО в различных интеллектуальных и творческих конкурсах; к повышению уровня компетентности родителей в области общих проблем воспитания и развития ребенка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 2005. – 670 с.
2. Дошкольная педагогика: учеб. для академического бакалавриата / под общей ред. Н.В. Микляевой. – М.: Юрайт, 2019. – 411 с.

3. Ершова А.П., Букатов В.М. Возвращение к таланту: Педагогам о социоигровом стиле работы. – Красноярск: АКМЭ, 1999. – 221 с.

4. Коломийченко Л.В., Чугаева Г.И., Югова Л.И. Занятия для детей 5–6 лет по социально-коммуникативному развитию и социальному воспитанию. – М.: Сфера, 2015. – 188 с.

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

II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Бородкина С.С.,

Ворошнина О.Р.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Роль памяти в развитии ребенка огромна. Память является одной из форм психического отражения прошлого опыта во всем его многообразии. Это является основой обучения и воспитания, приобретения знаний, личного опыта, развития навыков. Память связывает прошлое, настоящее и будущее человека, обеспечивая единство его психики и придавая ей индивидуальность. Память включается во все виды и уровни деятельности, поскольку, действуя, человек опирается на собственный и исторический опыт [2].

Изучением особенностей развития зрительной памяти у дошкольников с нарушениями слуха занимались Р.М. Боскис, М.М. Нудельман, А.Н. Поросятникова, Т.В. Розанова и др. Они отмечали, что у детей с нарушениями слуха имеются отличия в развитии зрительной памяти, так как вследствие нарушения типичного общения с миром слышащих усвоение социального опыта этими детьми значительно затруднено, и тот обширный познавательный материал, который приобретает слышащим ребенком спонтанно, естественно и сравнительно легко, им дается при условии специального обучения и серьезных волевых усилий. Зрительная память детей с нарушениями слуха не подкрепляется со стороны недоразвитой речевой памяти [1].

Актуальность исследования обусловлена тем, что памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль, а память ребенка формируется в активной деятельности, и прежде всего в той, которая на данном возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. Используя возможности развития мышления и памяти дошкольников, можно более успешно готовить детей к решению тех задач, которые ставит перед ними школьное обучение.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование условий развития зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста средствами дидактической игры.

Задачами исследования стали: проанализировать литературу по проблеме исследования; обосновать программу изучения зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; осуществить подбор и адаптацию диагностических методик для изучения зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; изучить зрительную память слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; проанализировать результаты исследования зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; определить направления работы по развитию и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; разработать проект, направленный на развитие и коррекцию зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с использованием дидактической игры.

Практическая значимость работы заключается в составлении проекта по использованию дидактической игры как средства развития и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», дошкольное отделение. В нем приняли участие 8 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Для диагностики нами выбраны и адаптированы методики из пособия Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Практикум по детской психологии» [3].

Мы видим из результатов исследования, что большинство детей находится на среднем уровне развития произвольной и произвольной кратковременной зрительной памяти. Дети принимают задачу, воспроизводят материал, но для воспроизведения всех элементов им требуется больше времени и повторение инструкции. Не всегда запоминают места расположения предметов, сами изображения предметов дети запоминают неточно – смешивают образы сходных предметов. Специфические трудности слабослышащих детей связаны с необходимостью интегрировать, воссоздавать образ фигуры мысленно,

без опоры на непосредственное восприятие целой фигуры, оперировать образами.

На основании результатов исследования был разработан проект по использованию дидактической игры в развитии и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что большинство слабослышащих детей старшего дошкольного возраста при обследовании показали средний уровень развития зрительной памяти. Если же возможности этого периода, а именно дошкольного детства, в развитии памяти не будут в должной мере использованы, то в более поздние годы уже трудно наверстать упущенное.

Возможности дидактических игр в развитии памяти детей дошкольного возраста в практике работы дошкольных образовательных учреждений используются недостаточно. Программы по использованию дидактической игры в развитии и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на данный момент нет. Поэтому мы планируем составить программу на квартал, включив в различные режимные моменты занятия по развитию зрительной памяти.

Цель проекта – развитие и коррекция зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры.

Задачи: формировать познавательную активность и учебную мотивацию детей; подобрать дидактические игры для развития зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; включить игры в распорядок дня в соответствии с нагрузкой детей для лучшего усвоения материала; составить методические рекомендации по использованию дидактической игры в развитии и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Ожидаемые результаты реализации проекта – обучение слабослышащих дошкольников объединению материалов, созданию крупных смысловых единиц, осмыслению запоминаемого материала, изменение процессов запоминания путем формирования способности использовать мнемические приемы; увеличение интереса детей играть в дидактические игры для развития памяти с другими детьми.

Проект состоит из 3 этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Подготовительный этап включает в себя изучение специальной литературы, проблем развития зрительной памяти слабослышащих дошкольников, выявленных по итогам проведения исследования; подбор дидактических игр на основе проведенной диагностики по развитию и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста и разработку методических рекомендаций по использованию дидактической игры в развитии и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Основной этап – реализация проекта по использованию дидактической игры в развитии и коррекции зрительной памяти слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

В проекте предусмотрена работа над произвольным запоминанием. Педагог должен обучать ребенка приемам запоминания, формировать способность использовать эти приемы.

План работы: вооружение детей приемами мнемотехники; совместная дидактическая игра ребенка со взрослым; включение в дидактическую игру других детей, которые тоже обучены этим приемам; самостоятельная игра детей, во время которой взрослый находится рядом и наблюдает, как они пользуются приемами запоминания зрительного материала.

Мнемотехника – это совокупность приемов, облегчающих запоминание информации.

Роль мнемотехники в развитии слабослышащих детей: способствует более быстрому запоминанию информации, ее структурированию; улучшает внимательность; развивает речь; формирует логическое и образное мышление; развивает воображение; помогает преодолеть стеснительность.

При работе с детьми будут использоваться следующие методы: метод классификации, метод Айвазовского (тренировка фотографической памяти), метод образования ассоциации, метод локусов (метод Цицерона).

Работа каждого метода для развития зрительной памяти показана на примере обучения детей дидактической игре.

Так, например, методу Айвазовского можно научить слабослышащих детей: на протяжении 5 минут внимательно смотрим на предмет, часть пейзажа или на человека, закрываем глаза и мысленно восстанавливаем цветной образ предмета так четко, насколько это возможно, образы можно воссоздавать не только в голове, но и рисовать на бумаге, что повысит эффективность тренировки.

Используем данный метод для развития зрительной памяти слабослышащих детей посредством обучения игре «Играем со счетными палочками». Оборудование: набор счетных палочек, образцы фигур. Необходимо разложить на столе перед ребенком палочки, из которых нужно сделать какую-либо простую фигуру. Построили домик. На протяжении 5 минут смотрим на него. Какой домик? У домика есть: крыша, стены, окно. Если ребенку сложно описать дом словами, помогаем, проговаривая на дактиле. Закрываем глаза и мысленно восстанавливаем образ предмета так четко, насколько это возможно, проговариваем элементы дома. Затем просим ребенка повторить изображение домика, сложить так же по памяти.

Заключительный этап – подведение итогов, рефлексия проведенной работы.

Мы разработали проект по развитию и коррекции зрительной памяти слабослышащих дошкольников старшего дошкольного возраста. При соблюдении рекомендаций и ответственному отношению педагогов к данному проекту, мы надеемся, что дети смогут запоминать больше и более детально зрительный материал. Что будет хорошей подготовкой к школе и поможет в повседневной жизни.

В дошкольные годы происходит становление первых форм абстракции, обобщений и простых умозаключений, переход от практического мышления к логическому, развитие восприятия, памяти, внимания, воображения.

Таким образом, повседневное руководство игровой деятельностью помогает формированию творческого отношения к действительности, развитию воображения, памяти. При создании адекватных условий и правильной организации в игре происходит развитие и коррекция зрительной памяти слабослышащих дошкольников.

Список литературы

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.

2. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.

3. Урунтаева Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 291 с.

Воробьева Л.Г.,

Зеленина Н.Ю.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАС

В Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации говорится, что комплексная реабилитация и абилитация должны начинаться как можно раньше, охватывая медицинский, социальный и образовательный аспект [4]. Своевременная ранняя помощь детям раннего возраста с нарушениями в развитии способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию потенциала развития ребенка, а для значительной части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток на раннем этапе возрастного развития. Расстройство аутистического спектра у детей является одним из расстройств, свидетельствующих о необходимости сопровождения такого ребенка специалистами.

Целью статьи стало рассмотрение некоторых аспектов деятельности учителя-дефектолога по сопровождению семей с детьми раннего возраста с РАС в условиях службы ранней помощи.

Работа учителя-дефектолога с семьями, имеющими детей с расстройством аутистического спектра, имеет свои отличительные особенности. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, изучавших данный вопрос (В.М. Башина, О. Богдашина, М.Ю. Ведица, Ф.Р. Волкмар, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, L. Wing, J. Gould и др.), роль учителя-дефектолога крайне важна в осуществлении сопровождения семьи и ребенка [2, 3]. Однако стандартные методики сопровождения работают в этом случае плохо, поэтому первостепенной задачей становится определение содержания

деятельности учителя-дефектолога по сопровождению семей, воспитывающих детей раннего возраста с РАС. В теоретических источниках представлена отрывочная информация о содержании деятельности учителя-дефектолога в данном направлении и, несмотря на некоторую теоретическую разработанность вопроса, прикладные аспекты содержания деятельности учителя-дефектолога недостаточно проработаны.

Основными направлениями сопровождения семей с детьми с РАС являются: диагностическое, коррекционное и развивающее. Также сопровождение включает профилактическую и консультативную работу с педагогами и родителями, воспитывающими детей с РАС. Нами рассмотрены направления деятельности службы ранней помощи, созданной на базе детского сада № 11 г. Лысьва.

В команду специалистов службы ранней помощи входят психолог, учитель-дефектолог, логопед, педиатр, педагоги. Межпрофессиональное сотрудничество ставит своей целью выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с РАС, и организацию поддержки его семьи. Цель взаимодействия: поиск эффективных технологий и решений в вопросах организации сопровождения ребенка с РАС и его семьи.

В 2019–2020 годах служба ранней помощи осуществляла свою деятельность в соответствии с заявленными в документах направлениями:

- повышение квалификации специалистов;
- совершенствование методов диагностики детей;
- организация сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, включающего медицинскую, психологическую, педагогическую и социальную помощь;
- организация и осуществление комплексной помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим;
- информационное сопровождение процесса комплексной помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим.

В работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, специалисты используют следующие подходы:

- поведенческий подход АВА (Applied behavior analysis) – прикладной анализ поведения;
- сенсорно-перцептивный подход – сенсорная интеграция;

- развивающий подход – эмоционально-смысловой подход;
- для детей раннего возраста используется Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом – «Early Start Denver Model».

При работе с детьми при существующих трудностях обучения определенным навыкам специалистами службы ранней помощи используются современные методы и технологии.

- Альтернативная коммуникационная система PECS. Применение альтернативной коммуникационной системы PECS дает возможность аутичному ребенку приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

- Метод визуальной поддержки (визуальное расписание). Результатом использования данного метода стало создание визуального расписания, системы визуальных правил и инструкций для успешного проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими поведенческие нарушения. В результате использования системы визуальной поддержки дети с РАС стали лучше понимать социальные правила, устные инструкции и следовать им, снизились проявления проблемного поведения на занятиях.

- Мультипроцессорная программа обучения счету «Нумикон».

- Методика Домана-Маниченко (Формирование навыков глобального чтения).

Методологическая основа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС базируется на методических разработках С.А. Морозова, С.С. Морозовой, О.С. Никольской и других авторов.

Основными направлениями деятельности учителя-дефектолога в службе ранней помощи являются: диагностическое направление; психокоррекционное направление; информационно-просветительское и аналитическое направление; психолого-педагогическое направление; организационно-методическое направление; работа с семьей.

Реализуя каждое направление, учитель-дефектолог активно участвует во всех сферах образовательного и воспитательного процесса и организует свою деятельность в контексте междисциплинарного взаимодействия специалистов. Консультирование родителей учителем-дефектологом реализуется не как отдельная услуга, а как компонент комплексной помощи детям с РАС. Родители

обращаются с вопросом о том, в какой детский сад или какую школу лучше определить их ребенка, по какой программе обучать.

Ежемесячно учителем-дефектологом проводится консультирование (в том числе онлайн консультирование в группе в VK) специалистов образовательных организаций, организаций социальной защиты, НКО и коммерческих организаций по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. За 2019–2020 годы более 30 человек получили консультативные услуги. В 2019 году для детей раннего возраста с РАС под руководством учителя-дефектолога службы ранней помощи создана предметно-развивающая среда в группе детского сада № 11 г. Лысьва.

В рамках исследования было проведено анкетирование родителей, воспитывающих детей с РАС, на предмет выявления запросов по организации сопровождения [1]. В качестве содержательных направлений и приемлемых форм работы семьи, воспитывающие детей с РАС, выделили:

1. В правовом сопровождении: получение информации по правовым вопросам, помощь в подготовке необходимых документов для оформления инвалидности. Формы: индивидуальные консультации, семинары по правовым вопросам, составление документов.

2. В психокоррекционном сопровождении: налаживание детско-родительских отношений, поддерживающая помощь семье по ситуативным запросам родителей. Формы: экстренная помощь семье, группы психологической поддержки, тренинги, родительский клуб.

3. В психолого-педагогическом сопровождении: развивающие занятия для ребенка со специалистами, обучение родителей приемам и средствам абилитации и реабилитации, помощь в адаптации детей в дошкольных учреждениях. Формы: помощь в создании для ребенка предметно-развивающей среды дома, участие в разработке СИПР, регулярные контакты родителей со специалистами через телефон, Интернет, дневник и т.д.

4. В социальном сопровождении: организация контактов с родителями, которые находятся в сходной жизненной ситуации, поддерживающая помощь по запросам родителей. Формы: занятие свободного времени ребенка в семье, освобождение родителей от необходимости постоянно находиться с ребенком, участие

в организации и проведении интеграционных мероприятий: спортивных, творческих, праздничных, культурных и т.д.

5. В информационно-просветительском направлении: доступная информация об услугах по месту жительства, возможность общения и проведения досуга. Формы: ведение сайта для родителей, распространение справочно-информационной литературы, круглые столы с участием представителей власти, различных ведомств, проведение мероприятий, направленных на развитие толерантности в обществе через акции, проекты, сотрудничество со СМИ.

Таким образом, работа Службы ранней помощи может быть признана удовлетворительной. Созданы необходимые кадровые, организационные, методические и материально-технические условия для организации сопровождения детей с РАС и семей, их воспитывающих.

Изучение запросов семей, воспитывающих детей с РАС, позволило определить наиболее актуальные направления сопровождения и приемлемые для семей формы работы с ними.

Учителю-дефектологу при организации деятельности в рамках службы ранней помощи следует обратить внимание на более полное и качественное информирование родителей и направления и результатах коррекционно-развивающей работы, проводить открытые занятия, на которых демонстрируются основные методы и приемы сопровождения детей с РАС, более детально готовиться к консультациям с родителями.

Учет запросов семей по направлениям сопровождения, а также существующие условия деятельности учителя-дефектолога в Службе ранней помощи будут способствовать более качественному и своевременному сопровождению детей с РАС и семей, их воспитывающих.

Список литературы

1. Лукина Г.Н. Основные педагогические аспекты работы учителя-дефектолога с детьми с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 50–53. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12623/> (дата обращения: 22.10.2019).

2. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – Альманах № 36. – URL: <https://alldef.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> (дата обращения: 20.04.2020).

3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.

4. Об утверждении плана мероприятий по реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2016 года № 2723-р. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420386593> (дата обращения: 21.01.2020).

Воронова А.Н.,

Токаева Т.Э.

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ Т. БЬЮЗЕНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение или замедление нормального темпа психического развития ребенка. Данный термин используется для обозначения сборной и клинически неоднородной группы нарушений развития. Несмотря на неоднородность в ЗПР имеются общие специфические особенности состояния эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности, позволяющие выделить их в определенную категорию.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается, в наибольшей степени, во время решения задач. Такое значительное отставание в развитии мышления убедительно говорит о необходимости проводить коррекционно-развивающую работу с целью формирования у детей интеллектуальных

операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Несмотря на большую значимость, проблема развития мышления у дошкольников с ЗПР пока изучена недостаточно. Ученые отмечают, что у детей с ЗПР 6–7 лет наблюдается конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций; недоразвитие процессов обобщения и абстрагирования; трудности в установлении причинно-следственных связей; в освоении родо-видовых понятий; замедленность, инертность, косность мышления, стремление к шаблону.

Изучив подробно литературу, мы пришли к выводу, что метод интеллект-карт может нам помочь в развитии мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Интеллектуальные карты – это уникальный и простой метод запоминания информации. Автор этого метода известный психолог Тони Бьюзен. Метод интеллект-карт основывается на наглядно-образном мышлении ребенка, который является основным в дошкольном возрасте. Применение интеллект-карт побуждает ребенка к изображению и осмыслению окружающего мира. Отличительное свойство методики является привлечение в процессе усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему, обеспечивается его наиболее эффективная работа и информация сохраняется как в виде целостного образа, так и в словесной форме слова. Запоминаемость материала и способность к воспроизведению существенно увеличивается за счет создания глубокого впечатления при использовании при построении карт зрительных образов. Регулярное использование интеллект-карт позволяет сделать привычным использование образов. Метод интеллектуальных карт дает возможность фокусироваться на теме.

Комплексное применение интеллект-карт на всех этапах изучения учебного материала способствует формированию целостного видения изучаемой проблемы, понятия, объекта, лучшему пониманию и усвоению учебного материала, развитию креативного и критического мышления, памяти и внимания обучающихся, делает процесс обучения интереснее, занимательнее

Прежде, чем приступить к разработке проекта, мы провели экспериментальное исследование детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике Л.Я Ясюковой. С помощью данной методики нам

удалось обнаружить низкий уровень сформированности таких мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение, выделение из общего.

Исследование показало, что дети старшего возраста с ЗПР легче ориентируются в заданиях, построенных на визуализации. Они легче вспоминали картинки, которые видели, нежели слова, которые только слышали. Кроме этого, задание, направленное на интуитивный визуальный анализ – синтез, дети выполняли успешнее, чем задание интуитивного речевого анализа – синтеза. Результаты тестов Тулуз-Пьерона и Бендера показали, что, несмотря на то, что зрительно дети запоминали лучше, они допускают ошибки в размещении предмета в пространстве, ошибки в количестве предметов.

Обследование детей с ЗПР показывает, что дети имеют средний и низкий уровень сформированности мыслительных процессов и нуждаются в коррекционной работе. Проект является долгосрочным.

Цель – формирование мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством интеллект-карт Т. Бьюзена.

Задачи проекта:

1) разработать содержание коррекционно-педагогической работы по коррекции мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством интеллект-карт;

2) определить организационные формы коррекционно-педагогической работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством интеллект-карт.

Нами были подобраны 9 лексических тем, согласно календарному плану. На каждый месяц отводится тема, с применением интеллект-карт. Для занятия в группе с детьми, разработаны конспекты, соответствующие особенностям учебной деятельности детей с ЗПР.

От проекта мы ожидаем следующие результаты:

- развитие внимания, памяти, мышления, воображения;
- формирование психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной форме; умение слушать и слышать педагога);
- устойчивость эмоционально-волевой сферы дошкольника, коммуникативных навыков;

- развитие чувства сплоченности, ответственности, формирование опыта нравственного поведения;
- физиологическое и психологическое благополучие участников образовательного процесса.

Таким образом, разработав проект, мы внедряем метод интеллект-карт в коррекционное дошкольное образование, чем планируем увеличить эффективность коррекции развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гааб А.В.,

Наумов А.А.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В наше время, наиболее не изученную группу представляют дети и взрослые с одновременным нарушением зрения и слуха, что не позволяет обучать таких людей по примерным адаптированным образовательным программам и создает необходимость индивидуального подхода к организации их обучения (И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева). Современные исследователи (В.И. Лубовский, И.Ю. Левченко, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, Т.Н. Симонова, А.М. Царёв, А.А. Гусейнова и др.) отмечают обязательность создания специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей людей данной категории. Специфика этих потребностей выражается в необходимости уделять особое внимание формированию жизненных компетенций человека, которые понимаются, как способность к применению полученных знаний для удовлетворения жизненных проблем и задач в конкретных бытовых ситуациях.

Формирование бытового опыта обеспечивает становление активного взаимодействия человека с окружающей средой и является условием присвоения и использования им теоретических умений (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова). В число бытового опыта входят навыки самообслуживания, формирование которых является основным направлением работы с людьми с одновременным нарушением зрения и слуха.

Однако практика показывает, что до настоящего времени в образовательных учреждениях, где обучаются люди с одновременным нарушением зрения и слуха, наблюдается дефицит научно обоснованных технологий диагностики и формирования навыков самообслуживания.

Наиболее полно процесс выработки бытовых навыков был описан И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым в работах, посвященных обучению слепоглухих и слепоглухих с умственной отсталостью. На начальном этапе развития психики слепоглохого ребенка, «периоде первоначального очеловечивания», по И.А. Соколянскому, ребенок овладевает предметно-практическим поведением, происходит создание системы образов окружающих ребенка предметов, что впоследствии рождает тему для его общения со взрослым. Этот период обязательно предшествует обучению словесной речи и обуславливает все дальнейшее развитие психики и поведения. Главной задачей данного этапа является формирование системы навыков самообслуживания в процессе образования человеческого бытового поведения (А.И. Мещеряков). В то же время практика показывает, что в последнее время основные усилия педагогов в процессе обучения детей и взрослых с одновременным нарушением зрения и слуха направлены на формирование теоретических знаний, при этом либо приобретению ребенком навыков самообслуживания не уделяется внимание вовсе, либо оно носит эпизодический несистемный характер.

И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым были введены понятия «цепочка действий» как последовательность элементарных движений, т.е. взаимодействие между взрослым и ребенком, когда взрослый рукой ребенка выполняет многократно нужное действие при постепенном уменьшении активности взрослого и передаче инициативы действия ребенку.

Практические результаты работы И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова позволили выявить зависимость способности к обучению слепоглохого ребенка от скорости овладения им навыками самообслуживания и применять данный критерий при отборе детей для обучения. Вместе с тем поднятый И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым вопрос о необходимости опоры не на возраст ребенка, а на актуальный уровень его развития при определении программы обучения до сих пор остается дискуссионным.

В настоящее время методы оценки сформированности навыков самообслуживания и технологии их формирования у детей и взрослых с одновременным нарушением зрения и слуха разработаны недостаточно.

Таким образом, актуальным является изучение особенностей формирования навыков самообслуживания у детей и взрослых с одновременным нарушением зрения и слуха, с последующей целью апробации и разработки эффективной программы обучения социально-бытовым навыкам.

Целью исследования является теоретическое изучение особенностей формирования навыков самообслуживания у детей и взрослых с одновременным нарушением зрения и слуха

Объект исследования – навыки самообслуживания у детей и взрослых с одновременным нарушением зрения и слуха.

Предмет исследования – процесс овладения навыками самообслуживания у детей и взрослых с одновременным нарушением зрения и слуха.

Задачи исследования:

1. Изучить научную и методическую литературу по проблеме формирования навыков самообслуживания с целью использования различных методик в работе с детьми.

2. Изучить теоретические основы механизма формирования навыков.

3. Изучить особенности формирования навыков у людей с одновременным нарушением зрения и слуха.

4. Уточнить клинико-психолого-педагогическую картину слепоглухоты.

5. Проанализировать особенности формирования навыков в детском и взрослом возрасте у людей с одновременным нарушением зрения и слуха.

Для достижения поставленной цели и задач, нами была выбрана методика обследования – анкетирование. Мы использовали данную методику исходя из того, что категория детей с одновременным нарушением зрения и слуха редко посещает образовательные учреждения, а чаще всего обучаются на домашней форме обучения. А также для детей с одновременным нарушением зрения и слуха отсутствуют методики, тесты и другие опросники, направленные на

изучение уровня сформированности социально-бытовых навыков. Анкета была составлена на основе наблюдения взрослых людей с одновременным нарушением зрения и слуха. Наблюдая мы увидели и выделили проблемы и факторы, которые препятствуют формированию того или иного социально-бытового навыка. Далее нами было проведено анкетирование среди семей, имеющих детей с одновременным нарушением зрения и слуха, в целях выявления уровня сформированности навыков самообслуживания и выделения сложностей овладения ими.

Анкета разделена на 4 блока: общие вопросы, речь и коммуникабельность, самообслуживание, ориентация в пространстве и во времени. В анкете имеются вопросы, которые подразумевают развернутый ответ испытуемого, а также присутствуют вопросы с выбором варианта ответа.

Тема: Исследование особенностей формирования социально-бытовых навыков у детей, имеющих одновременное нарушение зрения и слуха.

Контингент. Дети с одновременным нарушением зрения и слуха младшего школьного возраста.

Главной задачей является подборка методик изучения уровня сформированности навыков, с целью создания и последующей реализацией программы обучения детей, имеющих одновременное нарушение зрения и слуха социально-бытовым навыкам.

Задачи:

1. Определить время наступления потери зрения и слуха;
2. Выяснить причину и последствия слепоглухоты;
3. Выявить исходный уровень сформированности социально-бытовых навыков;
4. Установить фактор, мешающий освоению того или иного социально-бытового навыка и попытаться его устранить или минимизировать его влияние.
5. Проанализировать полученные данные исследования о сформированности социально-бытовых навыков.

Анализ результатов исследования уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей, имеющих одновременное нарушение зрения и слуха.

Анкетирование. В ходе анкетирования у исследуемых семей мы выяснили, каким образом и на каком этапе развития формируется определенный навык, выявили фактор, мешающий освоению того или иного социально-бытового навыка, определили трудности адаптации в окружающем мире, а также сравнили особенности факторов влияющих на формирования социально-бытовых навыков взрослых и детей.

А также нами была проведена беседа с семьями, с целью получения первичных представлений об уровне сформированности социально-бытовых навыков у детей, имеющих нарушение зрения и слуха, а также какие методы, приемы они используют для формирования или усвоения того или иного навыка.

Результаты данного исследования-анкетирования мы представляем ниже:

Первый блок: общие вопросы.

Данный блок содержит 17 вопросов общего типа, по данным исследования можно сделать следующие выводы:

- из 8 испытуемых, только у двух причина заболевания – это следствие травмы или болезни, у остальных испытуемых невыясненная этиология;
- только один ребенок посещает общеобразовательный класс в общеобразовательной школе, остальные посещают специализированные детские сады или школу-интернат;
- никому не пришлось менять обстановку в жилье, но у всех были созданы специальные условия для обучения ребенка;
- 6 из 8 исследованных нуждаются в квалифицированной медицинской и психологической помощи;
- только двое недостаточно осведомлены о вариантах получения образования детьми;
- все родители из исследуемых считают, что лучше осуществлять обучение очно с получением всех услуг в образовательном учреждении.

Второй блок направлен на выявление уровня речевых способностей и коммуникабельности. Данный блок содержит 5 вопросов, по данным исследования можно сделать следующие выводы:

- 5 из 8 исследуемых владеют устной речью, 1 из 8 владеет только разговорным жестовым языком, 1 из 8 владеет устной речью и частично разговорным жестовым языком, и дактилированием, 1 из 8 владеет устной речью и естественными жестами;

- только 1 исследуемый владеет Брайлевским шрифтом;
- 4 из 8 исследуемых могут попросить у помощи у постороннего человека с помощью речи, 2 из 8 могут призвать к помощи с помощью спонтанной вокализации, 2 из 8 попросить о помощи не могут в связи со стеснением или боязнью;

- 4 из 8 без труда заводят новые знакомства и имеют своих друзей, 2 из 8 имеют друзей только в образовательном учреждении, новые знакомства заводить затрудняются, 2 из 8 не имеют друзей, не заводят новые знакомства;

- 3 из 8 получают информацию с помощью остаточного зрения и слуха или специальных газет, 3 из 8 получают информацию от родителей с помощью жестов, 2 из 8 не владеют информацией.

Третий блок направлен на выявление уровня навыков самообслуживания и выявление трудностей овладения ими. Данный блок содержит 12 вопросов, по данным исследования можно сделать следующие выводы:

- 5 из 8 исследуемых могут по ощупыванию и с помощью остаточного зрения определить знакомый ли это человек, 3 из 8 не могут определить;

- все из исследуемых могут покушать самостоятельно, 1 из 8 может покушать самостоятельно и приготовить себе пищу;

- все из исследуемых могут достать из холодильника нужные продукты с помощью остаточного зрения;

- все из исследуемых различают столовые приборы и другую посуду, знают для чего нужен конкретный предмет;

- все из исследуемых могут самостоятельно одеться, не прибегая к помощи взрослого;

- никому из исследуемых не составляет труда определить лицевую сторону одежды;

- все из исследуемых могут самостоятельно застегивать пуговицы;

- в ходе исследования выявлено, что все исследуемые могут самостоятельно помыться и провести личную гигиену, 1 из 8 требуется незначительная помощь взрослого;

- 1 из 8 не может самостоятельно выбрать одежду для мероприятия, остальные могут выбирать одежду сами с помощью остаточного зрения;

– 4 из 8 не могут самостоятельно ходить в магазин за продуктами в связи с боязнью, 3 из 8 могут самостоятельно совершать покупки в магазине, предварительно составив список, иногда прибегая к помощи консультантов, 1 из 8 может ходить за покупками с помощью сопровождающего;

– 2 из 8 исследуемых оплачивают товар в магазине картой, 2 из 8 оплачивают товары картой с помощью сопровождающего, 1 из 8 дает кошелек с деньгами продавцу, продавец сам берет купюры, 1 из 8 определяет купюры с помощью остаточного зрения, остальные не ходят в магазин за покупками.

Четвертый блок направлен на выявление уровня ориентации в пространстве и во времени. Данный блок содержит 6 вопросов, по данным исследованиям можно сделать следующие выводы:

– все из исследуемых могут ориентироваться в пространстве, определять право-лево, верх-низ, позади-перед;

– 6 из 8 могут определить часть суток с помощью остаточного зрения, 1 из 8 не может определить без помощи взрослого, 1 из 8 определяет с помощью светового показателя;

– 2 из 8 исследуемых определяют время с помощью говорящих часов, 1 из 8 определяет время с помощью остаточного зрения, 3 из 8 не могут определить время, 2 из 8 могут определить время с помощью смарт часов;

– 4 из 8 могут передвигаться на общественном транспорте самостоятельно, 4 из 8 не могут передвигаться на общественном транспорте в связи с боязнью;

– 4 из 8 могут самостоятельно передвигаться по городу, 1 из 8 передвигается с помощью белой трости по специальному изученному маршруту или с сопровождением, 3 передвигаются с сопровождением;

– 3 из 8 исследуемых добираются до квартиры самостоятельно, 1 из 8 знает сколько лестенок должен пройти, считает, 2 из 8 добираются на лифте, 2 из 8 добираются с сопровождающим.

Таким образом, проанализировав психофизиологические особенности ребенка с нарушением слуха и зрения, мы считаем, что в процессе обучения необходимо учесть следующее:

1) формирование и создание благоприятной среды для обучения навыкам;

2) наличие имеющихся практически у всех детей с нарушением слуха и зрения проблем в ориентировке в пространстве и проведение работы по их коррекции;

3) специальную подготовку педагогов;

4) подбор альтернативных программ и специальных вспомогательных средств для выполнения навыка, учитывающих состояние тяжести дефекта;

5) оптимальный подбор подготовительных и подводящих упражнений для осуществления навыка;

6) создание благоприятного эмоционально фона и поддержания положительной самооценки;

7) закрепление разученного навыка в домашних условиях.

Елманова Д.Э.,

Лестова Н.Л.

ПРОГРАММА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Анализ научных исследований в области теории и практики работы с детьми с задержкой психического развития (далее – ЗПР) позволяет говорить о недостаточной разработанности вопросов развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Между тем для достижения общих результатов коррекционной работы с детьми с ЗПР нужно уметь грамотно планировать и проводить работу по развитию мелкой моторики обучающихся данной категории, осуществлять анализ и оценивать полученные результаты исследования.

Автор Ю.А. Афонькина определила ЗПР как замедление развития психики детей, которая выражается в нехватке имеющихся знаний, доминировании игровых интересов, быстрой утомляемости от интеллектуальной деятельности [1].

Дети с ЗПР являются достаточно сложной категорией детей с искаженным развитием всех высших психических функций – памяти, внимания, речи, воображения, мышления, моторики, волевой регуляции деятельности. Внимание детей с ЗПР характеризуется нарушением концентрации, низкой переключаемостью и распределяемостью,

поэтому дети быстро утомляются на занятиях. Дошкольники с трудом решают словесно-логические задачи, затрудняются в определении причинно-следственных связей, часто смешивают понятия, например, времена года с месяцами, не умеют выделять существенные признаки предметов и явлений, что сказывается на освоении элементарных представлений о них [2].

Особенностью детей с ЗПР является отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Сильнее всего страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук, отклонения в развитии моторной сферы создают трудности в учебной деятельности. Поэтому необходимо проводить специальную коррекционную работу по развитию мелкой моторики с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, что будет способствовать не только развитию моторной ловкости, но и благотворно повлияет на развитие речи и формирование речевых функций, на развитие словесно-логическое мышление. Специалисты отмечают, что в процессе разработки коррекционно-развивающих программ для дошкольников с ЗПР важно учитывать особенности развития каждого ребенка, на основании изучения которых определять основные направления работы и ее содержание.

В 2020 году на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 137» г. Перми нами было проведено экспериментальное исследование развития мелкой моторики 5 детей с ЗПР старшей группы. Мы изучили кинетическую основу движения, навыки работы с карандашом и манипуляции с предметами, при этом исследовали такие показатели, как умение одновременно вытянуть указательный палец и мизинец, умение попеременно помещать пальцы на большой и наоборот, умение рисовать прямые, ломанные, замкнутые, волнистые линии, умение выполнять штриховку в разных направлениях, умение застегивать и завязывать шнурки, расстегивать пуговицы, умение выкладывать узор из мелких предметов. Нами применялись такие диагностические задания: «Коза», «Игра на рояле», «Дорожки», «Домик», «Игра-мозаика», также мы наблюдали за поведением детей в естественных условиях.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР находится на среднем уровне. Мелкая моторика развита недостаточно, тонкие движения рук недостаточно координированы,

недостаточно ловки и уверенны. Дети испытывают трудности при выполнении определенных двигательных операций, не могут регулировать силу пальцев рук при нажиме.

С учетом результатов данного исследования мы разработали программу работы учителя-дефектолога по развитию мелкой моторики детей 6–7 лет с ЗПР. Программа предусматривает 30 занятий со старшими дошкольниками по коррекции мелкой моторики, направленных на развитие кинестетической основы движения, графомоторных навыков, манипулятивно-предметной деятельности, динамической координации рук в процессе выполнения одновременно организованных движений и динамической координации рук в процессе выполнения последовательно организованных движений. Предполагается, что работа будет проводиться 1 раз в неделю в форме групповых занятий в режиме образовательной деятельности. При проведении занятий соблюдаются правила организации занятий, предлагаемые М.М. Безруких. Предусмотрено проведение входной и заключительной диагностики с каждым ребенком индивидуально. Фрагмент 8 занятий из учебно-тематического плана коррекционно-развивающей программы представлен в таблице.

Учебно-тематический план коррекционно-развивающей программы учителя-дефектолога по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Тема занятия	Цель занятия	Краткое описание содержания занятия
Входная диагностика	Выявление существующих проблем у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	Использование составленной нами ранее диагностической карты исследования мелкой моторики
Знакомство	Вводное занятие. Установление рабочей атмосферы.	<ul style="list-style-type: none"> – Вводное слово учителя-дефектолога – Знакомство с группой детей старшего дошкольного возраста с ЗПР – Установление правил работы группы – Рефлексия результатов занятия – Прощание
Пальчики здороваются	Развитие кинестетической основы движения	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие «Здравствуй» – Упражнение «Пальчики здороваются» – Упражнение «Солнышко» – Физкультминутка – Упражнение «Пальчик»

Тема занятия	Цель занятия	Краткое описание содержания занятия	
		<ul style="list-style-type: none"> – Упражнение «Кулачок» – Рефлексия результатов занятия – Прощание 	
Всему свое место	Развитие графомоторных навыков	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие «Здравствуй» – Упражнение «Дорисуй дождик» – Упражнение «Найди дорогу» – Физкультминутка – Упражнение «Тесто» – Упражнение «Горох» – Рефлексия результатов занятия – Прощание 	
Радостные ладошки	Развитие манипулятивно-предметной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие «Здравствуй» – Упражнение «Прищепки» – Упражнение «Игра с бумагой» – Физкультминутка – Упражнение «Орех» – Упражнение «Бусы» – Рефлексия результатов занятия – Прощание 	
Смотри как могу	Развитие динамической координации в процессе выполнения одновременно организованных движений	рук	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие «Здравствуй» – Упражнение «Спички» – Упражнение «Карандаш» – Физкультминутка – Упражнение «Ручки» – Упражнение «Попробуй повторить» – Рефлексия результатов занятия – Прощание
Пальчики играют	Развитие динамической координации в процессе выполнения последовательно организованных движений	рук	<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие «Здравствуй» – Упражнение «Прогулка пальчиков» – Упражнение «Лабиринт» – Физкультминутка – Упражнение «Комок» – Упражнение «Собери» – Рефлексия результатов занятия – Прощание
Веселые пальчики	Развитие кинестетической основы движения		<ul style="list-style-type: none"> – Приветствие «Друг» – Упражнение «Разминка» – Упражнение «Зарядка пальчиков» – Физкультминутка – Упражнение «Пальчики вверх» – Рефлексия результатов занятия – Прощание

Предполагаем, что реализация такой коррекционно-развивающей программы для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет способствовать развитию различных компонентов мелкой моторики,

позитивного отношения коррекционным занятиям, интереса к совместной деятельности с учителем-дефектологом и другими детьми. Разработанные нами занятия будут стимулировать развитие графомоторных навыков, кинестетической основы движений, манипулятивно-предметной деятельности, динамической координации движений рук.

Список литературы

1. Афонькина Ю.А. Развитие познавательных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития на этапе дошкольного образования. – М.: АРКТИ, 2017. – 96 с.

2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие // Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. – М.: НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.

Жекова А.И.,

Гаврилова Е.В.

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ

Одной из главных задач развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является развитие связной речи. Прежде всего это обусловлено ролью в формировании личности и ее социальной значимостью. Исследователи Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев [4], С.Л. Рубинштейн, Т.В. Ахутина и Н.И. Жинкин считают, что связная речь – это высшая функция мыслительной деятельности.

Связная речь, подчеркивал Ф.А. Сохин, обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, грамматического строя и словарного запаса, а также в освоении его звуковой стороны. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития, считает автор. Связную речь как вид речемыслительной деятельности В.К. Воробьева рассматривает как результат текстового сообщения. Работу речемыслительной деятельности автор характеризует с точки зрения двух уровней – внешнего, формально-языкового и внутреннего, предметно-смыслового [2].

Исследователи М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что понятие связная речь включает в себя как монологическую, так и диалогическую формы речи и каждая из этих форм имеет свои особенности [1].

Авторы О.С. Ушакова и В.П. Глухов считают, что диалогическая речь – это форма речи, которая состоит из обмена высказываниями-репликами, она формируется первой и носит ярко выраженную социальную направленность в процессе развития ребенка. При этом особую роль играет интонация, жесты, мимика, которые могут изменять значение слова. По сравнению с диалогической, монологическая речь – это связное высказывание одного лица, цель которого – сообщение о каких-либо явлениях действительности и фактах. Наиболее простыми рассуждениями разговорного стиля овладевают дети дошкольного возраста. Основным условием речи является связность, для овладения которой требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний [3, 5]. Следует отметить, что при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи возможно овладение связной речью.

Для развития речи и коммуникативных навыков, а также для сплочения коллектива, педагоги в дошкольных организациях используют театрализованные игры. Театрализованные игры – это игры-представления, где в лицах разыгрываются определенные литературные представления и с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, воссоздаются конкретные образы. Исследователь Л.С. Выготский определяет драматизацию, или театральную постановку как самый частый и распространенный вид детского творчества, так как драматическая форма отражения жизненных впечатлений лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых. Литературная или фольклорная основа содержания и наличие зрителей является характерными особенностями театрализованной игры, считают авторы Л.В. Артемова, Л.В. Ворошина, Л.С. Фурмина. Театрализованные игры обогащают ребенка знаниями, правилами поведения, развивают эмоциональную сферу ребенка, заставляют сочувствовать сопереживать персонажам, стимулируют формирование потребностей во взаимодействии с окружающими людьми именно

театрализованные игры и упражнения. В процессе театрализованной игры также происходит речевое развитие.

Речевая деятельность детей с ЗПР имеют следующие особенности: дети используют в речи слова без понимания смысла. Отмечается неполноценность не только спонтанной речи, но и не отраженной. Имеется несформированность грамматического строя речи и недостаточность словообразовательных процессов. Детям с ЗПР представляет сложность монологическая речь, но доступна простота диалогической речи [5].

В рамках исследования мы проводили обследование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для диагностики была выбрана методика В.П. Глухова, где автор предлагал наблюдение за речью детей осуществлять в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности. В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий, которая включала: 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 и составление рассказа-описания [3]. Основными критериями оценки стали: полнота, связность и последовательность изложения, степень самостоятельности при составлении рассказа, адекватность поставленной задачи, соответствие грамматическим нормам. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, дают длинное название рассказу. У них наблюдается несформированность внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, акцент на второстепенные детали. Некоторые дети в составлении связного текста не используют последовательность и структуру изложения, используют однообразную лексику, однотипные конструкции и только простые предложения, не умеют озаглавить рассказ.

По результатам исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР была определена необходимость проведения работы по развитию и коррекции связной речи, так как развитие связной речи у них находится на недостаточном уровне. В основу своей работы мы положили идею расширенного использования театрализованных игр.

Коррекционно-развивающая работа строилась с учетом результатов, полученных в рамках констатирующего эксперимента. Для

решения поставленных задач мы разработали методические рекомендации для специалистов по работес театрализованными играми для развития связной речи детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Актуальность работы состоит в том, что театрализованные игры являются эффективным средством для речевого развития детей, так как в них особенно проявляются разные стороны развития ребенка. Театральная постановка дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами сочиняют, импровизируют, разыгрывают роли, инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Это словесное творчество детей, нужное и понятное самим детям. При помощи театрализованных игр, педагог решает задачи по развитию дыхания, речевого аппарата, формирует умение владеть правильной артикуляцией, четкой дикцией, разнообразной интонацией, а также развивает логику. Дети учатся сочинять небольшие рассказы и сказки, подбирать простейшие рифмы.

Коррекционно-развивающая работа представлена несколькими этапами. На подготовительном этапе происходил подбор текстов сказок, потешек, песенок с учетом речевых возможностей детей, также на данном этапе было определено, какие дидактические пособия, атрибуты, декорации будут необходимы в дальнейшем для театрализованных игр. В рамках конструктивного этапа была организована работа по изготовлению атрибутов и пособий, насыщению театрального уголка костюмами, различными видами театра, декорациями, также разрабатывался комплекс театрализованных игр и план по реализации коррекционно-развивающей работе. На практическом этапе организовывалась работа в театральной уголке с различными видами театрализованных игр. Сначала детям предлагались упражнения на развитие дыхания и речевого аппарата, затем – упражнения на выработку мимики и пантомимики. Далее в работу включались игры и упражнения на развитие монологической и диалогической речи. Наконец, завершалась работа проведением игры-драматизации (драматизации стихов, потешек, прибауток). На каждый этап были подобраны игры с усложнением. Презентационный этап представлял собой драматизацию сказки «Колобок» детьми старшей дошкольной группы с ЗПР. Вся работа проводилась на специально организованных занятиях, в совместной деятельности педагогов и детей. В структуру

этих занятий были включены игры и упражнения на формирование у детей связной речи.

Театрализованная игра является одним из эффективных средств развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР при условии, если педагог использует их в своей практической деятельности систематично, постоянно внедряет их в повседневную жизнь детей, вызывает интерес и желание включиться в игру, учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей. Составленные нами рекомендации помогут развить связную речь у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием театрализованных игр.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

3. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 48–63.

4. Леонтьев А.А. Исследования детской речи. – М.: Просвещение, 2004. – 268 с.

5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2004. – 288 с.

Заитова Э.А.,

Ворошнина О.Р.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ (НА ПРИМЕРЕ СЕНСОРНОГО ЭТАЛОНА ФОРМЫ)

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе, т.е. развитие сенсорных эталонов.

Выдающиеся ученые в области дошкольной педагогики и психологии, такие как А.В. Запорожец, А.П. Усова, Е.И. Тихеева, Н.П. Сакулина и др., справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания [2]. Поэтому изучение сенсорного развития детей дошкольного возраста приобретает высокую значимость для дальнейшего развития системы сенсорного воспитания детей.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий. Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которой является чувственный опыт.

Актуальность обусловлена противоречиями между:

- значимостью сенсорного развития детей как основы их познавательной деятельности, развития операций психической деятельности, перцептивных действий, с одной стороны, и спецификой их развития и формирования, обусловленных сенсорными дефектами, наличием одновременных нарушений слуха и зрения, первичной или вторичной задержкой психического развития, наличием двигательных нарушений, умственной отсталости у отдельных дошкольников, с другой;

- необходимостью осуществления специальной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими сочетанные нарушения психического развития, направленной на формирование их познавательной деятельности, с одной стороны, и фактическим отсутствием технологий сенсорного развития детей обозначенной группы, с другой.

Целью работы является теоретическое и экспериментальное обоснование занятий по сенсорному развитию детей с одновременным нарушением зрения и слуха (на примере сенсорного эталона формы).

Задачи исследования отражают последовательность действий по достижению цели:

1. Изучить состояние и степень изученности проблемы сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения;

2. Осуществить подбор и адаптацию методов изучения сенсорного развития детей дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха;

3. Провести пилотный эксперимент по изучению специфики сенсорного развития детей с одновременным нарушением зрения и слуха с целью опробования адаптированных методов исследования;

4. Изучить специфику сенсорного развития детей дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха;

5. Проанализировать результаты исследования;

6. Разработать занятия по сенсорному развитию (освоение эталона формы) детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха.

В работе приняли участие 5 воспитанников 4-го года обучения с одновременным нарушением зрения и слуха (в возрасте 6–8 лет). Диагностическая и проектная часть исследования проводилась в дошкольном отделении ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края».

При обследовании развития восприятия и способов ориентировочной деятельности фиксируются такие параметры, как: принятие задачи, способы выполнения действия, адекватность действий, обучаемость [1].

В результате анализа данных, полученных с помощью диагностики детей, мы смогли установить уровни сенсорного развития у детей, а именно овладение детьми определенными перцептивными действиями и освоение системы сенсорных эталонов.

Высокий уровень (от 2,6 до 3): 13 выполненных заданий самостоятельно. Словесное принятие задачи, способ выполнения задания – зрительное соотнесение предметов по цвету, форме, величине, пространственному расположению. Полностью свернутая ориентировка. Адекватность действий. Ребенок обучаем, способен перенести освоенный способ на сходную задачу самостоятельно. Заинтересованность в конечном результате.

Средний уровень (от 2 до 2,5): 10–12 выполненных заданий самостоятельно или после показа взрослого. Принятие задачи, настрой на задания положительный. Способ выполнения задания – целенаправленные пробы. Сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным перцептивным действием. Ребенок опирается на свойства предметов, выделяет и соотносит их, но в трудных случаях прибегает к примериванию. Адекватность действий. Обучается при помощи взрослого, при обучении начинает выполнять действие от примеривания до зрительного соотнесения самостоятельно.

Низкий уровень (от 1 до 1,9): 3–9 выполненных заданий самостоятельно или с помощью взрослого. Отказ от принятия задачи, негативный настрой на задания. Но при помощи игры или беседы он начинает соглашаться на принятие задачи. Практически примеривает объекты. Внешние ориентировочные действия. Ребенок производит пробы или примеривание, так как не может еще вычленить необходимые свойства объектов в перцептивном плане. Неадекватное поведение ребенка. Резкие перепады настроения. Может быть переход от неадекватных действий к адекватным. Обучается при помощи взрослого, при обучении начинает выполнять действие от вталкивания, втаскивания до примеривания. Выполнение задания, не всегда с учетом образца, использование метода перебора вариантов.

Нулевой уровень (от 0 до 0,9): 1–3 выполненных заданий с помощью взрослого или невыполнение заданий. Непринятие задачи, непонимание представленных заданий. Способ выполнения – действие силой. Ориентировка только на результат. Ребенок производит практические пробы, пытается применить для достижения результата даже физическую силу (вталкивание, втаскивание, вколачивание), но не учитывая свойства предметов. Неадекватное поведение ребенка. Предлагаемые способы выполнения заданий на сходные условия не переносит, т.е. после обучения не переходит к самостоятельному выполнению действий. Задание выполняется без ориентации на образец-эталон или не выполняется часть заданий, безразличен к конечному результату.

Высокий уровень сенсорного развития не был выявлен ни у одного ребенка. Средний уровень наблюдается у двоих детей, низкий – у двоих, нулевой – у одного ребенка. Пятеро детей знают и показывают круг,

квадрат, треугольник, в остальных фигурах сомневаются и путают при большом количестве. Трое соотносят объемные фигуры (шар, куб, тетраэдр) с плоскостными фигурами (круг, квадрат, треугольник). Воспитанники не находят предметы заданной формы в окружающей обстановке. Также, при предоставлении всех пяти форм (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник) путают между собой похожие фигуры – круг с овалом, квадрат с прямоугольником и т.д.

Данные результаты связаны, на наш взгляд, с тем, что у детей с одновременным нарушением зрения и слуха появляются значительные трудности в формировании движений, пространственной ориентировке, имеются ограничения в моторных функциях, поскольку у них отсутствуют представления образов. Кроме того, моторные функции таких детей имеют ряд нарушений. В то время, когда обычные дети начинают познавать мир: все осматривать, ощупывать, пробовать на вкус и шуметь различными предметами для того, чтобы понять, как они работают, дети, имеющие одновременное нарушение зрения и слуха, в это время недостаточно активны. У них имеются множество страхов перед всем тем, что находится рядом, они не так активно ползают, ощупывают предметы и с огромным трудом изучают окружающий мир.

Помимо этого, у таких детей отсутствуют самые простые навыки самообслуживания и манипулирования предметами.

Анализ полученных данных позволил нам представить работу по формированию сенсорного эталона формы у детей с одновременным нарушением зрения и слуха. Работа по сенсорному развитию с детьми, имеющими одновременные нарушения зрения и слуха, включает несколько этапов.

Первый этап работы проходит с объемными фигурами (куб, шар, тетраэдр, эллипсоид, параллелепипед). На данном этапе ребенок получает возможность, сопоставляя и сравнивая фигуры между собой, вычленять для себя качества предметов. Организуем в практике ребенка «столкновение», сопоставление, встречу объемных фигур, которая ведет к вычленению ребенком определенных свойств фигур. То есть с помощью этих действий воспитанник в конце этапа должен узнавать фигуры зрительно-тактильно. Также организация данных ситуаций служит основанием появления слов, которые отражают отвлеченные свойства предметов (сенсорные эталоны).

Вторым этапом является работа с плоскостными фигурами (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник). Таким же путем, что и с объемными фигурами, ребенка знакомим с формами, учим различать их между собой, видеть их в окружающей обстановке, знакомим с названиями форм, организуем практическую деятельность, в ходе которой у ребенка расширяются представления о словах – названиях сенсорного эталона формы. На данном этапе также включается работа с тактильной книгой. Книга состоит из семи разворотов. Формы на страницах черного цвета, фон – белый, используемый материал – драп. В книге есть приложенный сзади кармашек с плоскостными фигурами разных размеров, цветов, различного материала: драп, ткань, картон и т.д.

Рассмотрим подробнее этапы работы. В первую очередь идет различение двух форм – куба и шара, в ситуации подражания действия взрослого. Формы у ребенка и взрослого одного цвета, равного диаметра и сделаны из одного материала (дерево). Педагог поднимает одну из фигур и просит дать ребенка такую же по форме. Правильность выбора проверяется путем накладывания. На следующих занятиях фигуры могут быть разного цвета и размера, отличающиеся от образца педагога. От действий по подражанию ребенок переходит к действиям по образцу. Формы-образцы кладем перед ребенком, и он подбирает к ним нужную форму, отличающуюся от образца только цветом и размером. Постепенно увеличивается количество фигур для выбора.

Следующим этапом является соотнесение признака формы эталона с формой конкретных предметов. На данном занятии мы учим ребенка осуществлять выбор плоскостных форм по объемному образцу и объемных форм по плоскостному образцу. Первое время на занятиях используются 2–3 формы, а впоследствии – все пять.

Только после того, как ребенок научится безошибочно относить к образцу соответствующую форму при выборе из 5 фигур, независимо от ее величины, цвета и пространственного расположения, взрослый знакомит ребенка со словами, обозначающими названия форм. Названия форм включаются в игровые ситуации. Все слова подкрепляются табличками со словами форм. Далее идет ориентировка на форму предметов, использование словесных обозначений форм в практической деятельности, например, в конструировании объемных фигур, а затем в работе с плоскостными фигурами в аппликациях.

Итоговые занятия посвящены обобщению сенсорного эталона в деятельности. Педагог подчеркивает форму предмета, находящегося в руках у ребенка или в окружающей обстановке, обводящим движением и соответствующим уровнем его речевого развития словом. В рамках разных режимных моментов и во время занятия взрослый может попросить ребенка выполнить определенные задания. Например, при уборке игрушек на место можно попросить убрать сначала все круглые предметы, потом квадратные и т.д.

Все выше перечисленные действия повторяются с другими объемными формами. Второй этап работы с плоскостными формами выстраивается по тому же алгоритму, но включает в себя работу с тактильной книгой. Все занятия строятся в зависимости от того, на каком этапе находится ребенок, как воспринимает предложенные задания.

Таким образом, проведение методики, оценивающей уровень сенсорного развития, позволяет сделать вывод о том, что у детей с одновременным нарушением зрения и слуха имеются особенности развития данного процесса, а именно: недостаточная сформированность сенсорного эталона – формы, неадекватность выделения формы из окружающего мира, недостаточная сформированность зрительной памяти, нарушения пространственной ориентации, недостаточное развитие мелкой моторики рук, что, в свою очередь, определяет необходимость целенаправленного формирования и развития сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха в процессе коррекционных занятий. Поэтому нами был разработан проект, направленный на формирование сенсорного эталона формы у детей с одновременным нарушением зрения и слуха с использованием тактильной книги.

Список литературы

1. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М., 1972. – 143 с.
2. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельности // Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 19–20.

Зубкова М.О.,

Токаева Т.Э.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ПЛАВАНИЯ

Известно, что для развития разных психических функций существуют оптимальные, наиболее благоприятные сроки (Л.С. Выготский А.В., Запорожец, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, В.И. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). Развивая научные положения о сензитивных периодах, Л.С. Выготский отмечал, что «если ребенок до 3 лет по каким-либо причинам не усвоил речи и начал ей обучаться с трехлетнего возраста, то на самом деле окажется, что трехлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полуторагодовалому» [2].

Известно, что развитие речи, особенно в раннем возрасте связывают с развитием психомоторной функции. Сегодня психомоторные явления анализируются в 3 аспектах: в аспекте моторного поля (сферы приложения усилий), в аспекте сенсорного поля (сферы, из которой человек черпает информацию для совершения движения), а также в аспекте механизмов переработки сенсорной информации и организации моторных актов. В итоге психомоторика понимается как единство органов чувств и телесных средств действенной активности человека. Потребность в движении – это врожденная потребность человека и животных, имеющая решающее значение для их успешной жизнедеятельности.

Прямые психомоторные процессы предполагают развитие мысли, вырастающей из предметных движений, обратные процессы позволяют мысли воплотиться в предмете посредством движения. Условность подобного разделения заключается в том, что прямые и обратные психомоторные процессы, безусловно, не могут существовать в отрыве друг от друга. Согласно представлениям К.К. Платонова, благодаря психомоторике психика объективируется в сенсомоторных и идеомоторных реакциях и актах. При этом сенсомоторные реакции могут быть различными по степени сложности. Принято выделять простые и сложные сенсомоторные реакции. Принципиальное отличие движения от действия заключается в том, что действие всегда целенаправленно, а движение – необязательно. А, выражаясь философским языком,

действие выступает содержанием психического акта, а движение – формой.

В структуре человека как субъекта деятельности выделяют четыре уровня двигательной активности: 1) уровень целостной деятельности; 2) уровень отдельного действия; 3) уровень макродвижений, из которых складывается действие; 4) уровень микродвижений, из которых строятся макродвижения. Первые два уровня Б.Г. Ананьевым были названы молярными. Они осуществляются в системе связей «субъект – личность». Вторые два уровня – молекулярные и присущи системе связей «субъект – индивид». Каждому уровню активности соответствует свой уровень организации движений [1].

Психомоторика рассматривает двигательный акт как ответную реакцию на сенсорный сигнал. Выделяют несколько видов реакций: простая (мгновенный ответ привычным движением на неожиданно появившийся, но знакомый сигнал); сложная (ответное действие создается при выборе его из нескольких возможных вариантов); сенсомоторная координация (сложные движения в ответ на меняющееся сенсомоторное поле). Эти реакции происходят в двух основных типах психомоторных процессов: идеомоторных и сенсоречевых. Так, идеомоторные процессы проявляются в том, что представление о предстоящем движении вызывает едва заметное движение органов тела (голова, глаз и т.д.). Сами движения могут носить произвольный характер, т.е. ребенок может совершать их не обдуманно, а рефлексивно. А сенсоречевые реакции предполагают, что в ответ на действие раздражителя происходит речевое действие. Развитие психомоторики особенно важно в раннем возрасте.

Первые годы жизни ребенка именно двигательная активность играет наибольшую роль в развитии психомоторики и речи. Любое движение (осознанное или неосознанное) представляет собой опыт для человека. Оно сопровождается ощущениями, которые исходят от окружающих предметов, а также от ощущения собственных мышц, которые участвуют в движении. Соответственно, есть прямая связь между двигательной и речевой сферой и если у ребенка есть задержка в развитии двигательной сферы, то становление высшей нервной деятельности и речи также запаздывает.

В связи с этим проблема ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии у детей двух-трех лет приобретает особое значение для их дальнейшего полноценного развития и обучения.

Дети испытывают трудности при выполнении движений по словесной конструкции. Они также могут отставать от нормально развивающихся сверстников при точном воспроизведении двигательного задания согласно параметрам пространственно-временного спектра. У них нарушена последовательность при воспроизведении элементов того или иного действия. Стоит сказать о том, что у детей, имеющих отклонения в речевом развитии, нарушение движений может наблюдаться во всех компонентах моторики, например, в общей, а также в тонких движениях кистей рук и пальцев [2].

Очень важным является раннее выявление нарушения психомоторного развития и речи с тем, чтобы как можно быстрее начать коррекционно-развивающую работу, а также достичь эффективности при применении эффективных средств и технологий раннего вмешательства.

Одним из средств коррекции психомоторной функции у детей с задержкой речевого развития рассматривается плавание. Плавание представляет собой физическое действие, основой которого является удержание и перемещение ребенка в воде в необходимом направлении. В моменты плавания, которое рассматривается как средство массажа кожи и мышцы, ребенок начинает преодолевать значительные сопротивления воды, тренируя опорно-двигательный аппарат. Водная среда стимулирует развитие речи ребенка раннего возраста, способствует реализации важнейшей коррекционно-реабилитационной функции оздоровления. На занятиях плаванием происходит закрепление навыков ходьбы, ползания и т.д. Это связано с тем, чтобы упражнения, которые проводятся в воде, практически полностью повторяют подвижные игры и игровые упражнения, которые часто применяются в физкультурном зале. Основной задачей плавания выступает формирование нового навыка – скольжения по воде. Такой навык является основным движением в плавании, а его формирование зависит от развития первоначальных двигательных способностей, среди которых главное место занимает гибкость, мышечная сила, координация движений. В качестве главного направления такой деятельности рассматривается снижение монотонности при процессах обучения

плаванию, увеличение деятельности двигательного характера и внедрение закаливания.

Плавание с ребенком 2–4 лет, у которого имеется задержка речевого развития, реализуется по нескольким этапам. На первом этапе осуществляется разминка, до того, как ребенок погрузится в воду. Помимо этого, здесь выполняется легкий массаж для подготовки тела к воде. На данном этапе рекомендуется оречевлять все двигательные действия ребенка, применять потешки, пестушки и ритмированные стихи.

Следующим этапом является начало погружения. В самом начале ножки малыша погружаются в воду, тогда как позже все тело входит в нее вертикально.

Основным этапом является выполнение «восьмерок» и «проводок» лежа на спине. Все эти движения выполняются совместно с инструктором для того, чтобы ребенок чувствовал себя в безопасности, и громко комментируются им [1].

Со временем, при определенной продолжительности таких тренировок, ребенок начинает учиться плавать сам, выполняя те пируэты, которые раньше он делал с тренером.

Помимо этого, с детьми в возрасте 4 лет можно начинать вводить вводную гимнастику. С ее помощью арсенал движений ребенка в воде будет пополняться, он будет испытывать легкость при выполнении движений, а также радость при достижении успехов. Во вводной гимнастике также целесообразно применять речевые комментарии действий ребенка.

Таким образом, плавание для детей с задержкой речевого развития в раннем возрасте представляет высокую степень значимости. Оно позволяет корректировать психомоторную и речевую функции, а также оказывает благоприятное воздействие на общее состояние организма.

Список литературы

1. Бондаренко С.М. Ранняя коррекция психомоторных функций плаванием у детей с задержкой психического и речевого развития в возрасте 3–4, 4–5, 5–6, 6–7 лет // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2007. – № 1. – С. 34–37.

2. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию / М.Ю. Бобылова, Т.Е. Браудо, М.В. Казакова, И.В. Винярская // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – № 12 (1). – С. 56–62.

Ивашова Г.Д.,

Аюпова Е.Е.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ТьюТОРОМ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕБЕНКА С РАС СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время в нашей стране и за рубежом ведется активный поиск различных подходов – медикаментозных и в первую очередь психолого-педагогических, направленных на коррекцию аутистического дезонтогенеза, компенсацию нарушений психического развития такого ребенка.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с расстройством аутистического спектра достаточно сложна в силу специфики данного нарушения. Стремление детей с РАС избежать контакта с окружающим миром, особое специфическое речевое развитие, при котором затруднено формирование эмоциональных контактов ребенка с внешним миром, проблемы личностного характера затрудняют работу с ними.

Нами были изучены теоретические аспекты тьюторского сопровождения, которые основываются на психолого-педагогической характеристике детей дошкольного возраста с РАС и отражены в понятиях и сущности тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании и были представлены варианты составления и написания ИОМ.

Также нами был проанализирован опыт зарубежных стран и отечественного образования по организации инклюзии и сопровождению детей с ОВЗ, организации их жизнедеятельности и социализации. И на основе полученной информации мы представили проект ИОМ для ребенка с РАС 6-летнего возраста в условиях инклюзии ДОУ.

Изучение Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказов Минобрнауки России, которыми утверждены ФГОС ДО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) привели нас к выводу, что действующее законодательство в области образования никак не регламентирует понятие «индивидуальный образовательный маршрут» и определяет необходимость его разработки только в единственном документе – профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания»

(приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 года № 10н) [2].

В то же время вышеуказанный приказ «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» относит к трудовым действиям педагога «определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) зоны его ближайшего развития, разработку и реализацию (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся»

В ФГОС ДО четко просматривается принцип индивидуализации – создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и потенциала каждого ребенка, как субъекта отношений с самим собой, другими людьми, взрослыми, сверстниками и миром; формирование социокультурной среды, соответствующей особенностям детей.

Обучение и воспитание детей с расстройством аутистического спектра и формирование у них основных образовательных действий невозможно без коррекционно-развивающей составляющей. Перед тем как приступить к работе с ребенком с РАС, педагогическому взаимодействию, тьютор наблюдает за ребенком: ребенок должен привыкнуть к присутствию нового лица. После чего взрослый должен наладить контакт с ним. Когда педагог установит контакт, войдет в доверие, можно начинать диагностику: постепенно предлагая ребенку выполнить специальные задания.

Тьюторское сопровождение детей с РАС осуществляется в несколько этапов. Необходимо оценить, какими навыками обладает ребенок, как он проявляет себя в индивидуальных занятиях и в групповых, научить следовать социальным правилам, соблюдать распорядок дня и воспринимать сенсорные раздражители. Оценить, насколько он может взаимодействовать с другими людьми, как реагирует на просьбы и обращается ли за помощью сам. Дети с таким диагнозом сложнее воспринимают окружающую среду, им труднее усваивать обучающий материал, но это не повод лишать их образования. В таких случаях тьюторское сопровождение расширяет свои границы.

Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что «объектом сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными образовательными потребностями в рамках нового обучающего пространства. Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес ребенка с ОВЗ, но и его семью, сформировать вокруг ребенка толерантную к нему социокультурную среду. Кроме того, тьютор в инклюзивном образовании может учитывать потребности всех участников, стать платформой для приобретения ими представлений в области регулирования человеческих отношений, формирования качества толерантности, что позволит более успешно решать вопросы адаптации детей с ОВЗ в современном мире» [1].

Из-за многообразия форм нарушений РАС, каждому ребенку требуется способы и приемы работы, отличные от других.

В образовательной организации тьютор – ближайшее к ребенку лицо. Все коммуникации тьютор производит только на позитивном эмоциональном фоне. Например, узнав из беседы с родителями, что ребенок любит слушать песенку из мультфильма, тьютор может предложить педагогам использовать запись этой песенки для поощрения и предложить ребенку потанцевать под нее, тем самым поддерживая и закрепляя у него ощущение положительного фона на занятиях.

В отличие от психолога или других педагогов, тьютор держит дистанцию, избегая эмоционально насыщенных физических подкреплений (объятий, поцелуев), уместных для ребенка с близкими людьми, если тьютор не будет соблюдать дистанцию, дети начнут относиться к нему, как к родителям, и использовать хорошие теплые отношения с ним для аутостимуляции.

Этапы проектирования ИОМ:

- 1) целевой этап (подготовительный, аналитический, методический);
- 2) мотивационный этап;
- 3) проектировочный этап;
- 4) технологический этап;
- 5) результативный этап.

Основная цель ИОМ – построение образовательного процесса для ребенка с ОВЗ в соответствии с его реальными возможностями, исходя из особенностей его развития и образовательных потребностей.

ИОМ реализуется ежедневно в течение установленного периода реализации: это может быть и учебный год, и квартал учебного года. Наш маршрут составлен на 1 квартал, с октября по декабрь. Часовая нагрузка по видам тьюторской деятельности может варьироваться в связи с календарно-тематическим планированием.

По внешнему виду ИОМ тьютора схож с дефектологическим. Но, в отличие от учителя-дефектолога, который осуществляет реализацию 2 раза в неделю в условиях инклюзии, тьютор находится с ребенком каждый день и в разных видах деятельности (занятия, режимные моменты, прогулка). Главное подавать все через интерес ребенка.

Структура ИОМ, в нашей работе, описана в таких компонентах как:

1) пояснительная записка (предназначение и направленность, концептуальные положения, цель и задачи, на основе каких документов составлен ИОМ, принципы);

2) общие сведения о ребенке (заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), психолого-педагогическая характеристика, составленная на основе диагностики и наблюдения);

3) содержательный раздел (направления развития и образования по пяти образовательным областям);

4) организационный раздел (обозначены формы занятий, распорядок дня, карта ИОМ – календарно-тематический план; предполагаемые результаты, работа с семьей).

Внедрение индивидуального образовательного маршрута в практику дошкольной образовательной организации (ДОО) достаточно сложная задача, требующая организации дополнительных педагогических усилий по сопровождению ребенка в ходе его реализации. Педагогическое сопровождение подразумевает передачу ответственности от педагога, специалиста, к ребенку, оно понимается современной педагогикой как сложная форма взаимодействия, в ходе которого ребенок выполняет действие, а педагог создает условия для осуществления и осмысления этого действия. Нужно помнить, что мы всегда идем от ребенка и его потребностей.

Список литературы

1. Зыбарева Н.Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Межрегиональная тьюторская организация. – URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-inklyuzivnom-obrazovanii/tyutorskoe-soprovozhdenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya/>

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/#review>

Казанцева А.Д.,

Токаева Т.Э.

ИГРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГО-КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 был утвержден федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В рамках реализации ФГОС деятельность образовательной организации должна быть направлена на решение следующих задач: 1. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). 2. Совершенствование образовательной среды ОУ через использование инновационных технологий.

Значительный вклад в раскрытие проблемы формирования учебной деятельности и ее основных компонентов у детей с нарушением интеллекта внесли Н.Д. Соколова, Г.В. Косова, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Стребелева, А.П. Зарин. Авторы отметили, что развитие протекает на более низком уровне, чем развитие нормотипичных сверстников, отличается узостью, бедностью содержания психической деятельности и более поздним становлением высших психических функций.

Ведущее место в обучении, как основной формой образовательной деятельности детей с нарушением интеллекта являются игровые образовательные ситуации. На разных этапах школьного детства с игрой тесно связаны продуктивные виды деятельности. Одной из прекрасных возможностей для развития логического и пространственного мышления, творческих способностей и мелкой моторики рук являются занятия по конструированию.

В последнее время применяются разнообразные игровые и конструктивные технологии, в том числе и инновационные, которые не имеют должного методического оснащения, поэтому не могут полноценно использоваться в образовательном процессе. Одним из таких инновационных конструктивно-игровых средств является обучающий лего-конструктор.

Перспективность применения лего-технологии обуславливается ее высокими образовательными возможностями, которые предъявляются к указанным средствам на современном этапе: многофункциональностью, эргономичностью, техническими и эстетическими характеристиками, использованием в различных игровых и учебных зонах.

Актуальность темы исследования связана с решением ряда противоречий, которые наблюдаются в сфере применения лего-конструирования специального образования. Противоречие между необходимостью эффективно использовать лего-конструирование в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением интеллекта и практическим отсутствием программ, методических рекомендаций, системы развивающих занятий, обеспечивающих возможность раскрытия собственного потенциала ребенка с нарушением интеллекта, позволяющую ему свободно действовать с лего-материалами.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование процесса обучения детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью лего-конструктивной деятельности средствами игровых образовательных ситуаций. В соответствии с целью исследования были определены задачи исследования:

- 1) провести анализ научных подходов к обучению и развитию детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью;

2) рассмотреть психолого-педагогическую характеристику детей с легкой умственной отсталостью;

3) изучить условия обучения детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью лево-конструктивной деятельности;

4) рассмотреть особенности игровых образовательных ситуаций как средства обучения детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Для овладения младшими школьниками культуры осуществления самостоятельной, творческой конструктивной деятельности, для формирования у детей ценностного отношения, как к самой деятельности, так и окружающему миру, людям и самому себе необходимо создать в ОУ психолого-педагогические условия, которые обеспечат педагогические меры воздействия педагога на обучающегося, призванные повысить эффективность образовательного процесса (Н.В. Журавская, А.В. Круглый, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.). Мы выделили 5 условий обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) лево-конструктивной деятельности, которые являются необходимыми и взаимодополняющими. К таким условиям мы отнесли: материально-техническое оснащение; кадровое обеспечение; использование игры как средства, метода и формы организации конструктивной деятельности; привлечение родителей к реализации задач образования, воспитания и развития детей в конструктивной деятельности; обеспечение психолого-педагогической поддержки и сопровождения ребенка как субъекта образовательного процесса.

В работах О.В. Солнцевой, А.Г. Гогоберидзе и других ученых мы рассмотрели игровые образовательные ситуации, которые являются формой совместной деятельности педагога и детей, планируемой и целенаправленно организованной педагогом с целью решения задач развития, воспитания и обучения в различных видах детской деятельности [2]. Она направлена, как правило, на решение конкретной образовательной задачи. Ее содержание связано с тем видом деятельности, которым дети занимаются в данный отрезок времени. В образовательной ситуации активны оба субъекта образовательного процесса (ребенок и педагог), их общение носит диалогический характер.

Игровые образовательные ситуации позволяют перевести внутренние ориентировочные действия во внешний план и таким

образом сосредоточить внимание детей на осознании и осмыслении функций и способов выполнения данных действий в целостном поведенческом акте. Известны такие игровые образовательные ситуации как:

- 1) ситуации-иллюстрации;
- 2) ситуации-упражнения;
- 3) ситуации партнерского взаимодействия (ситуации-проблемы);
- 4) ситуации-оценки.

Содержание образовательных ситуаций может быть разнообразным. Так, в ситуациях-иллюстрациях учитель разыгрывает простые сценки из жизни детей, рекомендуется использовать иллюстрации, кукольный театр, лего-игрушки, такие ситуации мотивируют ребенка, вызывают интерес к лего-деятельности. В игровых ситуациях-упражнениях дети тренируются в выполнении отдельных игровых действий и связывании их в сюжет; учатся регулировать взаимоотношения со сверстниками в рамках игрового взаимодействия. А в ситуациях партнерского взаимодействия (ситуации-проблемы) дети усваивают основные социальные отношения, своего поведения в мире людей. Где ребенок находит выход своим чувствам и переживаниям, учится осознавать и принимать их. В ситуациях-оценках происходит обучение игровому общению. Осуществляется в форме сценария, активизирующего общения по темам лего-конструирования «Мой город Пермь», «Транспорт», «Зоопарк» и др., сценарий общения может включать разговор учителя с детьми, дидактические, подвижные, народные игры, игры-драматизации, имитационные упражнения, обследование предметов (рассматривание игрушек, предметов, картин).

В своем исследовании С.Н. Каштанова говорит о необходимости включения игровых ситуаций и игр в обучение умственно отсталых детей на уроках. Как показало ее исследование, чаще всего на уроках используется от 1 до 3 игровых методов и приемов. Перенасыщенность игровыми методами и приемами ставит на задний план учебную деятельность, которая является ведущей. При этом она рекомендует использовать 2–4 игровых метода на уроках во втором и третьем классе. В четвертом классе стоит ограничиться 1–2 игровыми методами и приемами. Такой подход позволяет на первых этапах обучения облегчить восприятие нового материала и обеспечить его усвоение. Четвертый класс является завершающим в начальной школе, поэтому

методически верным стоит считать постепенное отхождение от игровой составляющей урока.

Мы думаем, что использование игровых образовательных ситуаций, которые обеспечивают детям возможность и необходимость принятия на себя роли действующего персонажа (лего-человечка) и выполнения всех необходимых компонентов деятельности, позволит освоить им все компоненты лего-деятельности.

Для практической реализации научной цели мы предполагаем использование адаптированный вариант диагностики Л.В. Коломийченко, Т.Э. Токаевой, И.А. Церковной, Н.А. Зориной «Методика выявления уровня освоения лего-конструктивной деятельности» [1]. В которой представлен диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень сформированности конструктивной деятельности и некоторых показателей психического и личностного развития ребенка. Данная методика позволит диагностировать следующие компоненты лего-конструктивной деятельности у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью: мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивный, коммуникативный.

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: пособие для педагогов-дефектологов. – М.: ВЛАДОС, 2008.

Казанцева А.С.,

Наумов А.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ У ДЕТЕЙ С ДЦП СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Детям с ограниченными возможностями здоровья нужна специальная организация их деятельности, будь она игровой, познавательной или коммуникативной. В одном из значительных

нарушений, как детский церебральный паралич (ДЦП), патология двигательной функциональной системы является одним из важных факторов, замедляющих и искажающих психическое развитие. Патология зрительного и слухового восприятия в результате поражения рецепторных систем, которое нередко сопровождает данное нарушение, может привести к недоразвитию познавательной деятельности, речи и интеллекта в целом. Эти обстоятельства значительно снижают эмоциональное самочувствие, которое негативно влияет на психическое здоровье детей с ДЦП, а также ограничивает их социальные возможности в процессе адаптации и понижает эффективность усвоения материала при работе.

Во многих разработках по данному направлению (Э.С. Калижнюк, Е.И. Кириченко, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, В.И. Николаенко, И.В. Повставневой, Г.В. Пятаковой, О.Л. Раменской, В.В. Ткачевой) подчеркивается значение эмоционального самочувствия детей с ДЦП для их социальной адаптации и гармоничного развития личности. Трудности эмоционального развития ребенка с ДЦП в дошкольном возрасте становятся фактором, осложняющим взаимодействие со сверстниками, адаптацию в дошкольном учреждении и в школе, и социальную адаптацию в целом. Дети нуждаются не только в лечебной и социальной помощи, но и в психологической коррекции.

В данной работе мы попытаемся исследовать арт-терапию, как вид психологической и педагогической деятельности и использование ее в дополнительном образовании. Арт-терапия связана с развитием личности, ее психических функций (визуального мышления, эмоциональной сферы и т.д.), мотивационной системы, формированием социально-значимых навыков и умений (коммуникативных навыков, способности самовыражения, навыков понимания чувств, переживаний других людей). В педагогическом направлении арт-терапию можно рассматривать как хорошего помощника в обучении, овладении детьми практическими навыками и умениями.

Цель исследования: теоретическое и практическое обоснование необходимости развития познавательной деятельности с применением методов арт-терапии детей старшего дошкольного возраста с ДЦП.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме.

2. Подобрать комплекс методик для исследования познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ДЦП.

3. Экспериментально изучить особенности познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ДЦП.

4. Составить и апробировать программу психолого-педагогической коррекции для нарушения познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ДЦП с использованием метода арт-терапии.

Экспериментальная работа осуществлялась в 2 этапа. Первый этап – констатирующий эксперимент, в рамках которого изучалась специфика развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. В ходе второго этапа – проектно-разработнического, мы создали программу работы учителя-дефектолога по развитию познавательной деятельности с применением методов арт-терапии для детей старшего дошкольного возраста с ДЦП с учетом полученных данных в ходе исследования на первом этапе.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 46» г. Перми. В ходе эксперимента принял участие 1 ребенок с ДЦП (спастическая диплегия + нарушение интеллекта, 6 лет), обучающийся в старшей группе. Ребенок может самостоятельно передвигаться и может владеть различными видами деятельности (предметно-практической, игровой, изобразительной, конструктивной, навыками самообслуживания), но в разной степени освоенности. Для проведения диагностики познавательной деятельности была взята программа «Солнышко» [1]. Были исследованы следующие параметры: зрительное восприятие, слуховое восприятие, тактильное восприятие. Оценка результатов представлена в бальной системе, от 0–6 баллов. 0 баллов выставляется, если у ребенка полное отсутствие выполнения упражнения и мотивации к его освоению. А 6 баллов ставится при полной сформированности требуемого упражнения и его осознанного использования в различных условиях.

Таким образом, можно отметить, что у ребенка плохо развито сенсорное восприятие, он не может выполнить поставленное задание (взять маленький/большой, положить в корзинку большие грибы) у ребенка быстрая переключаемость действий, нет интереса, быстро устает. Эти результаты подтверждают о необходимости разработать

программу по развитию познавательной деятельности, а именно сенсорного восприятия, методами арт-терапии.

Описание проекта. Для решения поставленных задач, предполагается использование активных форм работы с детьми с ДЦП, которые направлены на повышение развития познавательной деятельности, а именно, на сенсорное восприятие. Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога в старшей группе с ДЦП представлено в форме индивидуальной работы. Работа направлена на изучение геометрических фигур (квадрат, треугольник и круг), а также изучение цвета (желтый, синий, зеленый). На занятиях используются приемы арт-терапии: изотерапия. В изотерапии были использованы такие приемы как: предметное рисование, работа в контуре, рисование пальчиками. Для рисования используется гуашь, кисти. Учитывая требования к организации режима дня максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки не должен превышать нормы допустимые СанПиН (п.11.10). В соответствии санитарными правилами и нормами продолжительность непосредственной организованной деятельности с детьми 6–7 лет – не более 30 минут. Программа представляет собой 22 занятия, которые проводятся 1 раза в неделю.

Ожидаемый результат предполагает, что после организации специальных условий и осуществлении на практике коррекционно-развивающей программы у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП будет развиваться сенсорное восприятие, позитивное отношение к познавательной деятельности.

Эффективность коррекционных занятий значительно повышается, если соблюдаются правила организации занятий, предлагаемые Л.В. Дударевой

Основные из них:

1. Перед каждым занятием следует объяснить его цель: что будем делать, как.

2. Необходимо подбирать наиболее удобную для ребенка позу во время занятия.

3. Длительности коррекционных занятий, усложнение заданий, увеличение амплитуды действий должно происходить постепенно с учетом индивидуальных возможности ребенка. Также по необходимости занятия повторяются до усвоения материала.

4. Обязательно оценивать работу, отмечая правильность выполнения допущенные ошибки, объясняя, как их нужно исправить. Любые замечания должны быть поддерживающими и конструктивными.

5. Использование разных вариантов двигательных и психологических разрядок.

6. Длительность занятия не более 10–15 минут.

Рассмотрим подробнее комплекс занятий по изучению геометрической фигуры – круг. На первом занятии мы знакомим ребенка с новой геометрической фигурой, показываем картинку, где изображена фигура. Далее вместе с ребенком, держа его руку с кисточкой, обводим по контуру фигуру, описывая процесс и форму фигуры. Далее, после физминутки, даем ребенку самому обвести фигуру по контуру. После занятия обязательно проходит рефлексия. На втором занятии изучения данной фигуры мы используем такой прием как, предметное рисование. Перед ребенком также лежит картинка с фигурой, а рядом картинка с элементом данной фигуры. Также, держа руку ребенка с кисточкой, мы дорисовываем фигуру нужным цветом. После физминутки просим повторить самостоятельно. На третьем занятии по изучению фигуры учимся находить по образцу. Важно отметить, что на каждую геометрическую фигуру у нас используется определенный цвет. Также если ребенок не усвоил материал, нужно повторять занятие до тех пор, пока ребенок сам не будет справляться с заданием. Так как, у ребенка умственная отсталость, то занятие должно быть коротким, через игру. На физминутке чаще используются подвижные игры, игры направленные на развитие моторики. Для изучения других фигур, используется та же структура.

Подводя итог, можно сказать, следующее: проведенная нами диагностика, показала, что познавательная деятельность у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста требует особого подхода. Проблема нашего исследования – это включение в занятия не только методов и средств, предусмотренных программой дошкольного учреждения, но и использование творческого подхода для улучшения эмоционального состояния ребенка с ДЦП, а также для завлечения его в работу. Поэтому нами была разработана программа с применением методов арт-терапии, а именно изотерапии по развитию сенсорного восприятия (форма, цвет, величина) у детей с ДЦП с нарушением интеллекта (легкая степень) старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями (с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата): учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.А. Наумова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009. – 109 с.

Канзылова И.В.,

Ворошнина О.Р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ 5-го ГОДА ЖИЗНИ С ЗПР

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 социализации такого ребенка в условиях семьи.

В последние годы в связи с социальной ситуацией, в которой государство ориентировано на поддержку семейных ценностей, в педагогике и психологии возрос интерес к изучению феномена психолого-педагогической компетентности родителей. Анализ современных научных подходов к определению сущности данного понятия позволяет говорить о нем как о многомерном и многогранном явлении, обусловленном многообразием факторов культурно-исторического, культурно-ценностного, социально-экономического, этнического, религиозного, духовного, психологического и иного происхождения [1].

Анализ существующих определений психолого-педагогической компетентности и ее производных, дает нам основание конкретизировать понятие «психолого-педагогическая компетентность родителей дошкольников», которая определяется как единство теоретической и практической готовности родителей детей дошкольного

возраста к осуществлению их воспитания и развития на основе знания возрастных характеристик, потребностей и создания условий для их удовлетворения.

Структура психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста включает личностный, когнитивный, операциональный, коммуникативный, креативно-рефлексивный компоненты:

1) личностный, предполагающий наличие профессионально значимых личностных качеств у замещающих родителей, необходимых для воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, предполагающий наличие прямой профессионально-педагогической мотивации у замещающих родителей;

2) когнитивный, включающий в себя комплекс профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для воспитания детей-сирот дошкольного возраста с ЗПР;

3) операциональный, предполагающий владение родителями способами и приемами реализации психолого-педагогической деятельности и готовность к ее осуществлению;

4) коммуникативный, в котором сочетаются навыки межличностной коммуникации в условиях замещающей семьи, а также восприятие, анализ и решение психолого-педагогических проблем, возникающих при воспитании детей дошкольного возраста с ЗПР;

5) креативно-рефлексивный или способность замещающих родителей к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, готовность родителей к психолого-педагогическому творчеству внутри семьи [4].

Проявление психолого-педагогической компетентности родителей дошкольников возможно на разных уровнях, что определяет психолого-педагогическую компетентность родителей как интегративное качество, представляющее собой комплекс профессиональных знаний, методов и приемов осуществления педагогической деятельности.

В вопросах социализации детей 5 года жизни с ЗПР роль родителей очень велика. От условий общения и взаимодействия внутри семьи напрямую зависит социальное вхождение в общество, присвоение норм и ценностей, усвоение правил, готовность к общению и сотрудничеству с окружающими.

Процесс социализации представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общества и постоянное открытие, утверждение себя в социуме. Процесс социализации требует создания определенных условий организации жизнедеятельности ребенка ОВЗ, насыщенной положительными эмоциями, разнообразной деятельностью, высоким интеллектуальным потенциалом окружающей среды и общения [3].

Для социализации детей 5 года жизни с ЗПР важными элементами являются общение со значимыми близкими взрослыми, вовлечение в социально-бытовую и социально-трудовую деятельность внутри семьи, участие в семейных мероприятиях, объединенность общими интересами с членами семьи, совместный досуг и т.д. Успеху социализации ребенка среднего дошкольного возраста с ЗПР способствуют многие составляющие, и для этого необходимо, чтобы родители ребенка с ЗПР стали активными участниками образовательно-воспитательного процесса, поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат.

В рамках данной статьи мы представляем результаты экспериментального изучения психолого-педагогической компетентности замещающих родителей детей пятого года жизни с ЗПР.

Программа исследования психолого-педагогической компетентности замещающих родителей и некоторых аспектов социализации детей 5 года жизни с ЗПР включила в себя: определение целей, определение участников исследования, подбор методик для проведения исследования, определение этапов исследования, сбор данных, обработку результатов [2].

Исследование проводилось в период с октября 2020-го по апрель 2021 года в МАДОУ «Детский сад № 27» г. Лысьва. В исследовании приняли участие 14 родителей и 7 детей. Все родители и дети относятся к категории «Замещающие семьи».

В ходе исследования использованы следующие методики, анкеты:

1. Авторская анкета по выявлению сформированности критериев компетентности (для родителей).

2. Опросник Э.Г. Эйдемиллера «Анализ семейных взаимоотношений».

3. Методика Г.Б. Степанова «Индивидуальный профиль социального развития ребенка» (для определение индивидуального профиля социального развития ребенка пятого года жизни).

4. Результаты диагностики показали следующее:

– у троих родителей выявлен средний уровень психолого-педагогической компетентности. Эти родители понимают сущности и значимость педагогической деятельности в замещающей семье, испытывают готовность и интерес к психолого-педагогической деятельности, имеют сформированную систему педагогических знаний, умений и навыков по воспитанию детей дошкольного возраста с ЗПР и наличие устойчивого интереса к их пополнению, проявляют доброжелательное и понимающее отношение к приемным детям дошкольного возраста с ЗПР, проявляют такие качества личности как самостоятельность, активность, ответственность, общительность, демонстрируют возрастающую динамику творческой активности;

– у 11 родителей выявлен низкий уровень психолого-педагогической компетентности. Они имеют общие представления о педагогической деятельности в замещающей семье, низкую мотивацию оказания помощи детям-сиротам, поверхностные знания, умения и навыки по воспитанию детей дошкольного возраста с ЗПР. У этих родителей отсутствует проявление доброжелательного и понимающего отношения к приемным детям, они пассивны, замкнуты и не готовы к диалогу, имеется преобладание неадекватной самооценки собственной роли в воспитании детей, отсутствуют аналитические и оценочно-информационные умения и навыки, саморефлексия, самоконтроль, нет гибкости мышления и готовности к педагогическому творчеству.

В графическом выражении полученные данные представлены на рис. 1.

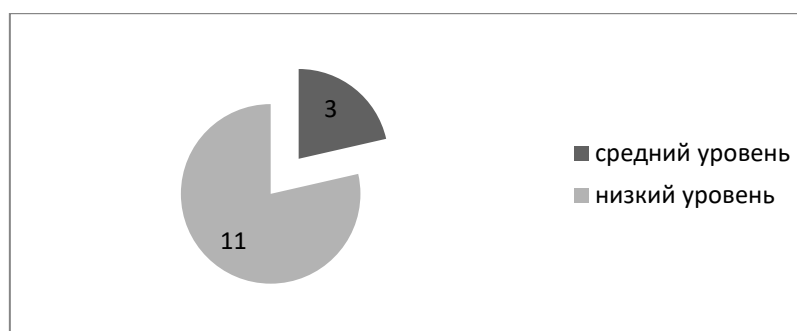


Рис. 1. Уровни психолого-педагогической компетентности замещающих родителей

Высокий уровень социализации выявлен у 2 детей, средний у 3 детей и низкий у двоих детей 5 года жизни с ЗПР, воспитывающихся в приемной семье.

Дети с высоким уровнем социализации знают нормы социального поведения, эффективно взаимодействуют со средой, способны поступать так, как принято в культурном обществе; свободно входят в систему игровой деятельности, общения и социального поведения; свободно проявляют эмоции (переживания, восторга или разочарования и недовольства) от результатов этой деятельности; имеют интерес к семейным и народным традициям; ориентируются в выборе социального поведения в детской и окружающей среде; проявляют социальные качества (чуткость, отзывчивость, доброта, взаимопомощь, эмпатия); умеют бережно относиться к результатам своей и совместной детской и взрослой деятельности.

Дети со средним уровнем социализации знают нормы социального поведения, но не эффективно взаимодействуют со средой, способны поступать так, как принято в культурном обществе; свободно входят в систему игровой деятельности, общения и социального поведения; не проявляют эмоции (переживания, восторга или разочарования и недовольства) от результатов этой деятельности; имеют интерес к семейным и народным традициям, но не ориентируются в выборе социального поведения в детской и окружающей среде; проявляют социальные качества (чуткость, отзывчивость, доброта, взаимопомощь, эмпатия); не умеют бережно относиться к результатам своей и совместной детской и взрослой деятельности.

Дети с низким уровнем социализации не знают нормы социального поведения, не взаимодействуют со средой, не способны поступать так, как принято в культурном обществе; не умеют свободно входить в систему игровой деятельности, общения и социального поведения; не проявляют эмоции (переживания, восторга или разочарования и недовольства) от результатов этой деятельности; не имеют интерес к семейным и народным традициям, не ориентируются в выборе социального поведения в детской и окружающей среде; не проявляют социальные качества (чуткости, отзывчивости, доброты, взаимопомощи, эмпатии); не умеют бережно относиться к результатам своей и совместной детской и взрослой деятельности, результаты представлены на рис. 2.

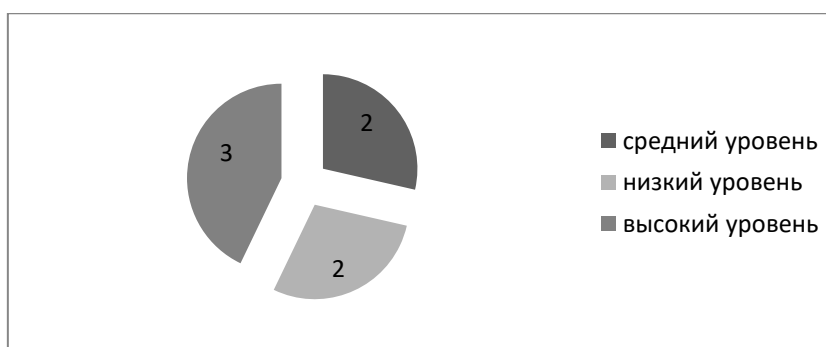


Рис. 2. Уровни социализации детей 5 года жизни с ЗПР

Также была предпринята попытка соотнести полученные данные изучения психолого-педагогической компетентности родителей и социализации детей 5 года жизни с ЗПР (таблица).

Соотнесение результатов изучения психолого-педагогической компетентности родителей и социализации детей

№	Уровень компетентности	Уровень социализации	Результаты
1	Н	С	При низком уровне ППК обоих родителей у ребенка выявлен средний уровень социализации
2	Н		
3	Н	В	При низком и среднем уровне ППК родителей у ребенка выявлен высокий уровень социализации
4	С		
5	Н	Н	При низком уровне ППК обоих родителей у ребенка выявлен низкий уровень социализации
6	Н		
7	С	С	При низком и среднем уровне ППК родителей у ребенка выявлен высокий уровень социализации
8	Н		
9	С	В	При низком и среднем уровне ППК родителей у ребенка выявлен высокий уровень социализации
10	Н		
11	Н	С	При низком уровне ППК обоих родителей у ребенка выявлен средний уровень социализации
12	Н		
13	Н	Н	При низком уровне ППК обоих родителей у ребенка выявлен низкий уровень социализации

Сокращения: Н – низкий; С – средний; В – высокий

При соотнесении полученных данных между родителями и детьми выявлено, что при низком и среднем уровне психолого-педагогической компетентности родителей у детей выявляется высокий и средний уровень социализации. При низком уровне психолого-педагогической компетентности родителей у детей выявляется средний и низкий уровень социализации. Возможно, что уровень психолого-педагогической компетентности родителей имеет значение для социализации детей 5 года жизни с ЗПР.

При проведении дальнейшей работы планируется провести работу по повышению уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах социализации детей 5 года жизни с ЗПР в условиях замещающей семьи. Считаем, что формирование и становление личности ребенка во многом зависит от рационального и правильного поведения родителей, особенно в замещающих семьях, имеющих детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Список литературы

1. Богачева Л.С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема // Актуальные вопросы современной педагогики. – Уфа: Лето, 2016. – 56 с.

2. Лебедева К.М. Сформированность педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения как актуальная педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 24–27. – URL: <http://science-education.ru>

3. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

4. Хрусталькова Н.А. Педагогическая компетентность родителей: содержание, структура, критерии и уровни сформированности // Известия высших учебных заведений. Поволжский Регион. Гуманитарные науки. – 2016. – № 3. – 115 с.

Карнаухова А.В.,

Зеленина Н.Ю.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТМНР В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Без успешной адаптации ребенка с ТМНР к школьному пространству, возможность инклюзии и интеграции ставится под сомнение. Адаптация к школе предполагает перестройку познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению [3]. У школьников с ТМНР эта перестройка крайне затруднена в связи с недостаточным развитием данных сфер. Для детей с ТМНР даже небольшие изменения в обстановке могут вызвать значительные

трудности. В нашем исследовании мы рассматриваем понятие адаптации через призму учебного поведения. Отметим, что ряд авторов, Э.М. Александровская, Т.В. Дорожевец, К.П. Бабенко, Г.А. Шевенько и др., одним из критериев школьной адаптации выделяют принятие учебной деятельности, степень усвоение школьных норм и правил поведения на уроке и перемене. В связи с многообразием детей данной группы, очень сложно разработать единый подход по адаптации детей с ТМНР к школе. Например, М.В. Жигорева выделяет более 20 видов сложных и множественных нарушений [1]. Все это создает необходимость разработки индивидуального образовательного маршрута по адаптации детей с ТМНР к условиям инклюзивного школьного пространства.

Для составления ИОМ на каждого ребенка с ТМНР было проведено исследование, в котором участвовало 6 учеников 1 ресурсного класса инклюзивной школы. Все дети имеют различные нарушения и являются инвалидами. Из них 2 мальчика и 4 девочки. Возраст школьников от 8 до 11 лет. Экспериментальная часть исследования включала констатирующий, формирующий и итоговый эксперимент. Целью констатирующего эксперимента было изучение адаптации детей с ТМНР к условиям инклюзивной школы в начале учебного года. Формирующий эксперимент предполагал реализацию ИОМ на практике. Целью контрольного эксперимента было проведение повторного обследования после одного года применения ИОМ оценка динамики развития адаптации к школе.

Для исследования применялись такие методы как: анализ психолого-медико-педагогической документации детей; беседы с родителями; наблюдение за деятельностью и поведением детей при выполнении различных режимных моментов; использование оценочной карты адаптации (дезадаптации) школьников с ТМНР, которая была составлена нами на основе методики изучения социально-психологической адаптации к школе Э.М. Александровской [4], и примерной оценочной карты социально-бытовой адаптации для детей – инвалидов Т.В. Кошечкиной [2]. На основании полученных результатов, в начале учебного года, был спроектирован ИОМ для каждого участника исследования. Маршрут был согласован с родителями. Все специалисты, работающие с детьми 1 «р» класса, действовали в соответствии с маршрутом. ИОМ был рассчитан на один

учебный год. При оставлении ИОМ, учитывались и использовались знания прикладной поведенческой терапии (АВА), системы «цепочка действий», разработанной И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым.

Индивидуальный образовательный маршрут по адаптации ребенка с ТМНР содержал в себе ряд пунктов это: 1. Цель, задачи; 2. Общие данные (имя, фамилия, отчество ребенка; год рождения; возраст; класс; место проживания; сведения о родителях; заключение ПМПК; сведения о посещении других образовательных учреждений; 3. Характеристика (социально-бытовые условия; характеристика по результатам оценочной карты); 4. Ожидаемые результаты 5. Содержание ИОМ 6. Направления консультаций с родителями.

После проведения исследования были получены следующие сравнительные результаты:

– У 3 детей, в начале года отмечался низкий уровень мотивации к посещению школы, им были свойственны частые протестные реакции по утрам перед школой, интерес к заданиям избирательный, мотивация к школе неустойчива. У 3 учеников средний уровень. Протестные реакции по утрам носили периодический характер, интерес к заданиям более выраженный. К концу года, у 2 детей мотивация была на низком уровне, у 3 на среднем, у 1 ребенка на высоком. Высокий уровень проявляется в том, что ученик с удовольствием начал посещать школу, интерес к заданиям ярко выраженный, мотивация устойчива;

– Низкий уровень соблюдения норм и правил поведения на уроке наблюдался у 5 детей. У них отмечалось частое нежелательное поведение на уроке и коррекционных занятиях, реакции сопротивления при звонке на урок. У 1 школьника средний уровень, нежелательное поведение у него, проявлялось реже, по сравнению с другими учениками. В конце года, была зафиксирована положительная динамика, у 2 школьников средний уровень. У 4 учеников оставался низкий уровень;

– Низкое соблюдение норм и правил поведения во время перемены, в начале года отмечалось у 4 школьников. У них наблюдалось неумение себя занять конструктивно, нарушение правил и возникновение нежелательного поведения. У 2 школьников средний уровень соблюдения норм и правил поведения на перемене. Они могли занять себя конструктивно, чаще принимали предложения педагогов позаниматься чем-либо, нежелательное поведение проявляют

в меньшей степени. В конце года результаты улучшились. 2 школьника остались на низком уровне, у 3 школьников наблюдался средний уровень, и у 1 ученика высокий. Ученик с высоким уровнем, не нарушал правила поведения, в большинстве своем конструктивно себя занимал;

– В начале года у 2 детей наблюдался низкий уровень в ситуациях выхода из кабинета и поведение в общественных местах (столовой). У них отмечались сложности выхода из кабинета (убегание, сопротивление, отказ, плач, крик и т.д.). Поведение в столовой также часто носило нежелательный характер. У 4 школьников был зафиксирован средний уровень. Нежелательное поведение проявлялось реже по сравнению с учениками с низким уровнем и/или было не столько выражено. В конце года, низкий уровень не был зафиксирован ни у 1 ребенка. У 4 школьников наблюдался средний уровень, у 2 школьников высокий. Ученики с высоким уровнем, умеют ждать других, не выходят из кабинета без команды, нежелательное поведение почти не проявлялось;

– Нежелательное поведение в присутствии родителей, в начале года, обострялось у 3 школьников. У 3 учеников нежелательное поведение не обострялось. В конце года, обострение нежелательного поведения при родителях сохранилось у 2 детей;

– В начале года, низкая учебная активность наблюдалась у 5 детей. Это выражается в необходимости значительной помощи со стороны педагога, частой отвлекаемости, плохим пониманием инструкций, выборочности задания, если задания не нравится или неинтересны ребенку, то высока вероятность проявления негативных реакций и нежелательного поведения и т.д. Средняя учебная активность у 1 школьника. Он в большей степени был нацелен на выполнение заданий, характерна меньшая отвлекаемость, большая направленность на самостоятельность. В конце года, видны положительные результаты. У 3 детей наблюдалась низкая учебная активность, у 2 средняя и у 1 высокая. Ученик с высоким уровнем испытывал интерес к любым заданиям, проявлял аккуратность, старательность и сосредоточенность, слушал инструкции, пытался делать все самостоятельно;

– В начале года, у всех школьников отмечался низкий уровень коммуникативных способностей и взаимодействия. Это проявляется в неконструктивном выражении просьб, потребностей, неумением говорить полными фразами, и т.д. В конце года у 1 ребенка остался

низкий уровень конструктивного взаимодействия у 5 детей средний уровень, это выражалось в повышении доверия к педагогам, они начали замечать своих одноклассников, взаимодействовать с ними. Некоторые ученики начали взаимодействовать с нормотипичными детьми. У некоторых развилась речь, школьники начали больше говорить, пытаться выразить просьбы, потребности более конструктивно;

– В начале года, у 2 детей отмечался низкий уровень самообслуживания, они нуждались в более массивной помощи взрослого. Средний уровень самообслуживания отмечался у 4 детей. В конце года, уровень бытовых навыков остался на низком уровне у 2 детей, у 4 детей на среднем уровне;

– В начале года у 2 детей была низкая ориентировка в пространстве, они иногда терлись в классе (не всегда находили свою парту, мусорное ведро и т.д.). У 4 детей отмечалась средняя ориентировка в пространстве. Они ориентировались в классе, но при передвижениях в школе иногда терялись. В конце года у 5 детей стала наблюдаться средняя ориентировка в пространстве, у 1 школьника высокая, он хорошо стал ориентироваться как в классе, так и в школе (в допустимом пространстве).

Таким образом, у школьников с ТМНР, после года обучения имеются определенные успехи и достижения. У 3 из 6 учеников наблюдались заметные продвижения, у остальных детей положительные сдвиги маловыраженные. Мы пришли к выводу что возможно это связано с такими факторами как: сложность психофизиологического нарушения; не подходящий выбор стратегий в ИОМ; неправильное воспитание и несоблюдение рекомендаций родителями; степень вовлеченности ребенка в социальную жизнь, и др. При все этом, становится очевидной значимость разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута, направленного на благоприятное прохождение адаптационного периода у детей с ТМНР.

Список литературы

1. Жигорева М.В. Специфические особенности психического развития дошкольников с комплексными нарушениями // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 137–145.

2. Организация работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов: учеб. пособие / под ред. Е.Л. Ворошиловой, Т.В. Кошечкиной. – М.: ФГАОУ АПК и ППРО, 2017. – 416 с.

3. Шевенько Г.А. Адаптация ребенка к обучению в школе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 33-1. – С. 68–72.

4. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь: пособие для студентов пед. вузов. – Гродно: ГРГУ, 2002. – 263 с.

Косых Т.М.,

Одинокова Н.А.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ, СЛУХА И РЕЧИ

Обучение с использованием дистанционного подхода – это особый режим организации образовательного процесса, который значительно отличается от традиционной системы. Согласно закону Российской Федерации «Об образовании», под дистанционными технологиями понимаются образовательные технологии, которые реализуются в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [4].

Ю.В. Кремневой, М.В. Переверзевой, А.Е. Митрофановой, А.Д. Дорофеевой было отмечено, что опыт дистанционного обучения детей указанной категории фактически отсутствует. Это во многом объясняется тем, что одним из наиболее важных специальных условий успешной коррекционно-образовательной работы является непосредственный контакт с педагогом и совместно-разделенная деятельность [1].

При дистанционном обучении большая часть функций педагога неизбежно переходит к родителям. Меняется статус родителя в коррекционном процессе: родитель – учитель. Доля их участия в образовательном процессе зависит от возраста и состояния зрительных и слуховых функций ребенка, степени сформированности

компенсаторных умений и навыков, уровня развития самоконтроля и саморегуляции, владение приемами использования персонального компьютера и других необходимых средств.

Организуемым средством обучения и воспитания детей в дистанционном формате является охранительный (щадящий) коррекционный режим. Организация охранительного режима предусматривает: снижение перегруженности организма; постоянную смену деятельности на протяжении всего дня, недели и внутри совместной деятельности; обеспечение отдыха ребенку в ходе образовательной деятельности и в ее промежутках; чередование сложных заданий с менее сложными заданиями и совсем простыми по выполнению; достаточное пребывание на свежем воздухе и полноценный сон; проведение работы с родителями по соблюдению охранительного режима в домашних условиях.

При осуществлении дистанционного образования особенно важно соблюдение гигиенических требований, способствующих сохранению здоровья ребенка, утвержденные в СанПиНах. В соответствии с постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 30.06.2020 № 16 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил» СП 3.1/2.4 3598-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» осуществляется образовательный процесс на данный момент [2]. СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» имеются ограничения использования компьютерной техники, в том числе для образования детей [3].

В младшем и среднем дошкольном возрасте в режиме дистанционного обучения деятельность с детьми организуется через работу с родителями, где родители становятся активными участниками коррекционного процесса. Основными формами работы являются следующие: консультирование родителей по организации работы с детьми; проведение мастер-классов, семинаров-практикумов, видео занятий; использование личной странички педагога на сайте образовательной организации, в соцсетях.

Занятия с использованием компьютера в старшем дошкольном возрасте могут иметь максимальную продолжительность для детей 5 лет до 10 минут, для детей 6–7 лет – не более 15 минут, поэтому материал специалист должен структурировать таким образом, чтобы за время онлайн-занятия решить главные образовательные задачи. Остальные задачи могут быть решены при помощи родителей под руководством учителя-логопеда (консультации, рекомендации). Занятия рекомендуется проводить не более одного в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности детей: во вторник, в среду и в четверг. При проведении дистанционных занятий необходимо особенно тщательно следить за соблюдением режима зрительных и слуховых нагрузок. Максимальная продолжительность непрерывной зрительной нагрузки для слабовидящих составляет 10 минут, для слепых с остаточным зрением – 5 минут. После занятия с детьми проводят гимнастику для глаз. Максимальная продолжительность непрерывной слуховой нагрузки не более 10 минут.

При организации логопедической работы с использованием дистанционного подхода следует опираться на следующие основные требования:

- широкое использование наглядности, адаптируемой к условиям восприятия (зрительной, осязательной или слуховой);

- создание оптимальных условий для зрительного и слухового восприятия (достаточная освещенность, удобное размещение ребенка за столом, расстояние от экрана до глаз 30–40 см, доступное расположение наглядного материала, освещение не должно создавать бликов, использование звукоусиливающей аппаратуры, регулирование зрительных и слуховых нагрузок, организация коррекционных упражнений для зрения);

- использование слуховых аппаратов и оптических средств коррекции слухового и зрительного восприятия;

- развитие предметно-практических действий на основе поэтапного выполнения заданий (ручной труд, конструирование, лепка, аппликация и т.д.);

- использование адаптированных образовательных ресурсов: видеоматериалы с субтитрами, адаптация визуализации текстовой информации;

– устранение отвлекающих факторов: работающий телевизор, громкие звуки, шорохи, блики;

– обеспечение правильного положения тела ребенка: при опоре на спинку стула необходимо, чтобы между столом и грудью ребенка помещалась ладонь, ноги должны быть согнуты в коленных суставах, стопы полностью опираться на пол, предплечья свободно лежать на столе;

– соблюдение режима дня, грамотное соотношение образовательной, игровой, художественной, физической и других видов деятельности.

При использовании данных технологий наиболее активной формой использования доступа информации является видеопрезентация. При подготовке презентации необходимо избегать избытка картинок на одном слайде. Иллюстративный материал должен быть крупный, четкий, хорошо видимый по цвету, контуру. Объекты должны быть размещены таким образом, чтобы они не сливались в единую линию или пятно. Информацию для чтения важно предоставлять исходя из специфики зрительного участия ребенка: шрифт Arial, высота кегля от 16–18 до 24 размера, наличие фона. Каждый ребенок, с учетом медицинских показателей, должен быть обеспечен необходимыми техническими приборами, приспособлениями, средствами обучения и коррекции нарушений зрения и слуха, отвечающими особым образовательным потребностям: индивидуальным слуховым аппаратом и/или кохлеарным имплантом, дополнительными периферийными устройствами (сканером, брайлевским или стандартный принтером), компьютерными тифлотехническими средствами универсального назначения (системой экранного доступа), видеозаписывающей аппаратурой, колонками, микрофоном, индивидуальным компьютером, специальными учебниками (выполненные рельефно-точечным шрифтом Брайля), специальными рабочими тетрадями, необходимыми дидактическими материалами.

Обязательным направлением логопедической работы при организации дистанционного обучения детей с комплексным нарушением зрения, слуха и речи выступает системное целостное сопровождение, включающее кроме основных ведущих специалистов: учителя-логопеда, учителя-дефектолога тифлопедагога, сурдопедагога), еще педагога-психолога, тьютора, ассистента, при необходимости тифлопереводчика, тифлосурдопереводчика и других специалистов.

Таким образом, особенности логопедической работы предполагают обучение, которое следует выстраивать, основывая на индивидуальных особенностях ребенка, в частности тщательно вымерять время зрительной и слуховой нагрузки, нахождения перед экраном монитора и обязательной подготовительной работой, предполагающей сопровождение образовательного процесса родителями.

Список литературы

1. Методическое руководство по включению ребенка с мультисенсорными нарушениями (нарушения зрения и слуха) в дистанционный образовательный процесс [Электронный ресурс]: в 3 ч. / Ю.В. Кремнева, М.В. Переверзева, А.Е. Митрофанова, А.Д. Дорофеева. – М., 2021. – 12 с. – URL: <https://ikp-rao.ru/specialistam/>

2. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 30.06.2020 № 16 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил СП 3.1/2.4 3598-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/4179328/>

3. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» (утв. Главным государственным санитарным врачом РФ 30 мая 2003). [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/4179328/>

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

Кочергина И.Л.,

Аюпова Е.Е.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в Российской Федерации фиксируется увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются в общеобразовательных учреждениях в рамках инклюзивного образования. Термин «инклюзивное образование»

используется для описания процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, где для этого должны быть созданы специальные условия (социальные, организационные, педагогические, нормативно-правовые и др.). Особый интерес представляют педагогические условия обучения детей с различными вариантами ограничения возможностей здоровья [1].

Одним из распространенных вариантов ограниченных возможностей здоровья является задержка психического развития. Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития [5]. Термин «задержка» подразумевает временный характер нарушений, предполагается, что со временем темп развития ребенка претерпит позитивные изменения (в результате специальной педагогической работы), ребенок по своему развитию догонит сверстников и его жизнь войдет в «нормальный» режим [2].

Сложности в создании специальных педагогических условий для качественного обучения детей с ЗПР обусловлено тем, что эти дети часто не могут включиться в целенаправленную деятельность, воспринимать определенные задания и выполнять их. Они ведут себя в классе (группе) так же, как в игровых ситуациях в свободной деятельности в группе детского сада или в семье [3].

Введение инклюзивного образования – это высочайшая форма развития образовательной системы в направлении реализации прав ребенка на правильное и качественное обучение, но оно, безусловно, должно соответствовать его познавательным возможностям, адекватной его среде по месту проживания. Необходимо, чтобы общеобразовательные учреждения смогли не только создать соответствующие условия для обучения, но и обеспечили взаимопонимание между педагогами, между учащимися с ОВЗ и обычными детьми [4].

Для определения уровня психолого-педагогических условий в инклюзивном классе было организовано исследование, позволяющее получить объективные результаты влияния той педагогической среды на ребенка с ЗПР, которая создана в конкретном инклюзивном классе.

В исследовании приняли участие учащиеся 2 класса: 24 ребенка, из которых 5 детей с ЗПР. Исследование проводилось в групповой форме.

В исследовании использовались 4 методики: «Паровозик» (А.О. Прохоров, С.В. Велиева), проективная личностная методика

«Несуществующее животное», тест социометрических измерений, методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн.

Проанализировав полученные в ходе эксперимента данные, было выявлено, что преобладают высокие статусы у респондентов, большинство детей находятся в благополучной социально-психологической ситуации развития (58 %). Однако, результаты показали и наличие детей, находящихся в неблагополучной социально-психологической ситуации: этими детьми оказались дети, имеющие задержку психического развития. Индекс групповой сплоченности составляет $C = 0,2$. Это невысокий показатель (значения могут быть от – 1 разобщенность до 1 высокая сплоченность), однако его значение ближе к сплоченности, чем к разобщенности.

Наглядно результаты представлены на рис. 1.

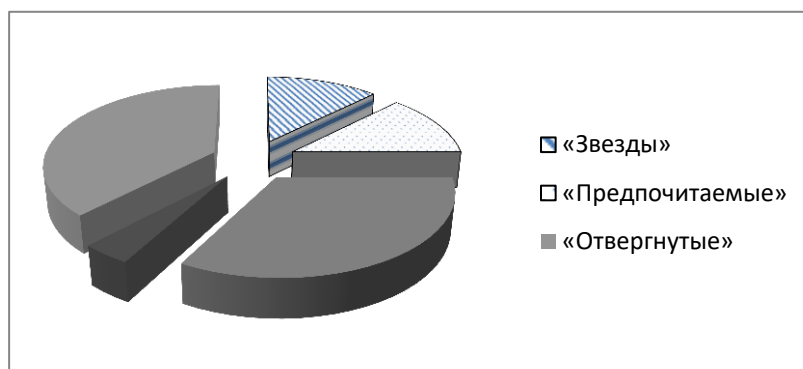


Рис. 1. Диаграмма социометрических статусов класса

Рассмотрим результаты изучения самооценки по методике Дембо-Рубинштейн. Для младших школьников с ЗПР характерны низкая самооценка и средний, реалистичный, уровень притязаний. Низкая самооценка может свидетельствовать о неблагополучии в развитии личности.

Наглядно результаты представлены на рис. 2.

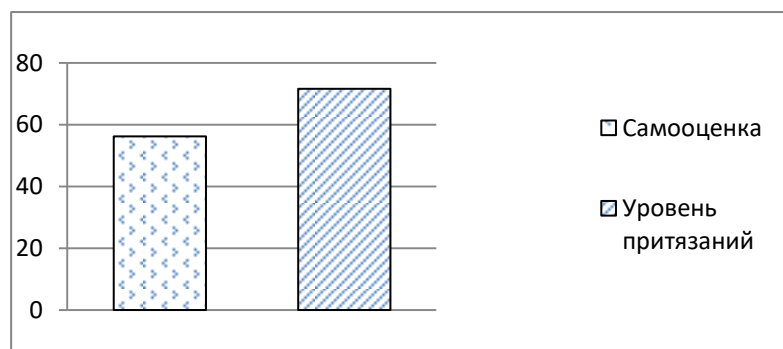


Рис. 2. Самооценка и уровень притязаний младших школьников с ЗПР

Проанализируем результаты, полученные в ходе проведения методики «Паровозик».

В классе у 14 (66 %) детей из 24 позитивное психическое состояние, 10 (34 %) – детей имеют низкую степень негативного состояния (дети с ЗПР), детей с высокой и средней степенью негативного состояния нет. Таким образом, в классе, где учатся дети с ЗПР, преобладает позитивное психическое состояние. При этом общий психологический климат в группе характеризуется незначительной степенью благоприятного психологического климата (сБПК) (у 33 % незначительная сБПК), что соответствует начальной стадии благоприятного психологического климата.

Графически результаты представлены на рис. 3.

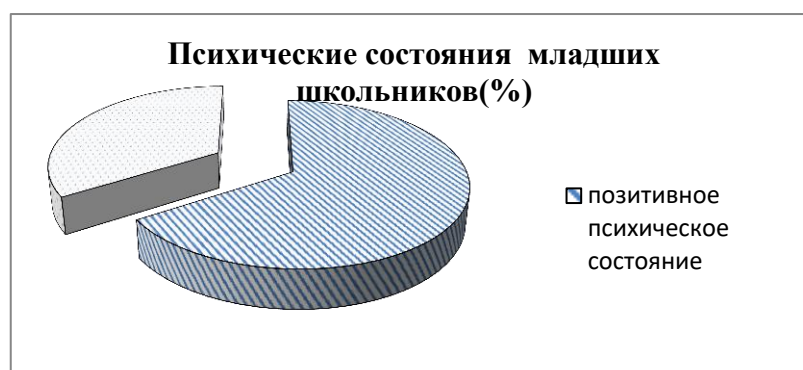


Рис. 3. Результаты по методике «Паровозик»

Перейдем к анализу проективной методики «Несуществующее животное». Рисунки детей характеризуются следующими особенностями:

– рисунки детей с нормативным развитием яркие, творческие, с четкими линиями, ярко раскрашенные;

– рисунки детей с ЗПР отличаются от рисунков детей с нормативным развитием. При анализе характера линий отмечено, что на большинстве рисунков присутствуют тонкие линии со слабым нажимом, что отражает недостаток энергии и скованность. Присутствуют рисунки, на которых изображение стиралось и рисовалось заново несколько раз. Данный факт отражает присутствие внутренней тревоги у авторов рисунка. На наличие тревоги также указывает большое количество штриховки практически на всех рисунках. Практически все их рисунки маленького размера, занимают мало места на листе, что отражает низкую самооценку. На рисунках часто встречается

однотипность и однонаправленность, а также повторяемость формы ног (лап), что отражает конформность суждений и установок в принятии решения, их стандартность. Хвост выражает отношение к собственным действиям, размышлениям, выводам, к своей вербальной продукции.

На большинстве рисунков, за исключением одного, хвосты направлены вниз, что указывает на недовольство собой, подавленность, негативное психологическое состояние. На рисунках детей с ЗПР также выявлены признаки агрессивности. Агрессия проявляется в виде различных острых импульсивных линий, на нескольких рисунках нарисовано оружие, во многих случаях дети нарисовали несуществующему животному агрессивные приспособления: когти, шипы, иглы, клювы. Признаками вербальной агрессии являются нарисованные зубы. При анализе контура фигуры выступы типа ребристого панциря, шипов, оружия и наростов отражают особенности психологической защиты ребенка. Следует отметить, что в отношении агрессивных приспособлений, дети чаще всего говорили, что они нужны для защиты и обороны, что свидетельствует о страхе получения агрессии от окружающих.

Подводя итог анализу методики «Несуществующее животное», можно говорить о таких особенностях личности детей с ЗПР как тревожность, негативное отношение к собственным действиям, недостаток энергии, неуверенность, низкая самооценка, проявления агрессивности.

На основании констатирующего исследования сделаны выводы о том, что в учебном процессе педагогическими условиями обучения детей с ЗПР в инклюзии должно быть: создание доброжелательной атмосферы в классном коллективе путем повышения сплоченности и социометрических статусов детей с ЗПР; улучшение психического состояния детей с ЗПР путем создания ситуации успеха; снижение тревожности детей с ЗПР.

Для гармоничного развития личности и успешного обучения младшим школьникам необходима доброжелательная атмосфера, сплоченный коллектив и хорошие отношения в нем, поддержание высокой самооценки и благополучного психологического состояния.

Особенно важно создание адаптивной среды для детей с ЗПР средствами инклюзивного образования.

Список литературы

1. Артюшенко Н.Р. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. психол. наук. – [Б. м.], 2010. – 164 с.

2. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. – М.: Школьная Пресса, 2006. – 80 с.

3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.

4. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – 512 с.

5. Лебединский В.В. Задержанное психическое развитие // Нарушение психического развития у детей. – М.: Изд-во МГУ, 1985.

Лоскутова Е.А.,

Лестова Н.Л.

КРАТКОСРОЧНЫЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

Одной из основных задач дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) является коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление или смягчение социально-коммуникативных, поведенческих и других трудностей детей данной категории.

Аутизм – это расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения. При таких проявлениях имеется ограниченность интересов и повторяющиеся действия [4].

С.С. Морозова предлагает воспринимать аутизм как расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями.

Следует отметить, что для детей с аутизмом характерно нарушение концентрации внимания, быстрая утомляемость, повышенная отвлекаемость. Большинству таких детей свойственны стереотипы поведения, которые являются обязательным компонентом адаптации ребенка. Поэтому в основу коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС должен быть положен комплексный подход к формированию познавательных, интеллектуальных, коммуникативных, социальных навыков, навыков самообслуживания и т.п. Важными факторами при проведении коррекционно-развивающей работы выступают особенности педагогической среды, установление положительного эмоционального контакта с ребенком, учет интересов и пристрастий ребенка при составлении плана работы, направленное воздействие на формирование учебных навыков, применение специальных методов и приемов. Одними из таких методов становятся методы арт-педагогике как инновационной педагогической технологии, использующей для обучения и развития ребенка средства искусства.

На современном этапе арт-терапия в России представляет собой стремительно развивающееся и имеющее значительные перспективы направление практической психологической работы, включающее большое многообразие подходов, в основе которых лежит применение творческой деятельности [1]. Основная цель арт-терапии – гармонизация развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Арт-терапевтические практики построены на основе принципа интеграции, использование которого дает возможность соединять виды искусств и виды деятельности (пение, движение, музицирование, продуктивное творчество) в интегрированную деятельность, наиболее адекватную гармоничному развитию ребенка. Арт-терапия – безопасная среда, способствующая самовыражению и спонтанной активности,

поэтому приемы и техники активно используются в работе с детьми с ОВЗ и подбираются с учетом возможностей ребенка.

Нами разработаны программы краткосрочных арт-терапевтических практик для дошкольников с РАС по 3 направлениям – пескотерапии, пластилинотерапии, изотерапии [2, 3].

Цель программы коррекция эмоциональной сферы и формирование коммуникативных навыков детей с РАС.

Задачи программы:

- 1) установление эмоционального контакта с педагогом;
- 2) снижение проявления таких эмоциональных состояний как гнев в форме аффекта, отвращение, страх;
- 3) обучение взаимодействию в процессе игры, уход от стереотипных сенсорных игр к моделированию жизненных ситуаций;
- 4) стимулирование речевой активности ребенка.

Занятия проводятся в форме индивидуальной арт-терапии. По каждой программе проводится от 8 до 10 сеансов. Выбор данных видов арт-терапии обусловлен их эффективностью при работе с детьми с РАС. Песок, пластилин и краски позволяют ребенку самому создавать тот или иной объект, не прибегая к вербальному взаимодействию с педагогом, что важно на начальном этапе коррекционной работы при установлении эмоционального контакта. В дальнейшем через творчество, создание фигурок, рисунки ребенок учится взаимодействовать, общаться со специалистом и окружающими, изображать свои чувства и эмоции сначала невербально, а затем и в обсуждении. Помимо этого, важным преимуществом данных видов арт-терапии является тактильный контакт с материалом, что позволяет снизить у ребенка напряжение от взаимодействия с окружающей средой, уровень агрессии.

Пример содержания коррекционной программы.

Блок «Изотерапия»

Тематика занятия	Содержание занятия	Коррекционно-развивающая направленность
Вводное занятие. Знакомство с красками. Пальчиковое рисование	Ребенку предлагается познакомиться с красками, пальцами нарисовать простые сюжеты – фигуры, кубики, столбики, заборчики и т.п. Специалист обращает внимание на их свойства: яркие, мягкие	Установление контакта с ребенком, снижение эмоционального напряжения, снижение агрессии
Рисование по запросу ребенка	Рисование того, что выбрал ребенок: игрушка, конфетка и т.п.	Установление контакта с ребенком, снижение эмоционального напряжения, снижение агрессии
Добавление деталей в рисование	Расширение сюжета нарисованного, варьирование сюжета, добавление деталей. Процесс рисования сопровождается комментариями специалиста	Расширение словарного запаса, формирование коммуникативных умений
Сюжетное рисование	Ребенку предлагается нарисовать фигурку кота Мурзика. После рисунка разыгрывается краткая драматизация	Расширение словарного запаса, формирование коммуникативных умений, снижение агрессии
Сюжетное рисование	Рисунок домика кота Мурзика. Специалист обсуждает, что такое дом, какие дома бывают и т.п.	Расширение словарного запаса, формирование коммуникативных умений, снижение агрессии
Сюжетное рисование	Предлагается нарисовать друзей кота. В процессе рисования обсуждаются взаимоотношения друзей, их поведение	Расширение словарного запаса, формирование коммуникативных умений, снижение агрессии
Сюжетное рисование	Рисование себя и своего окружения: родителей, братьев, сестер и т.п. В процессе рисования специалист комментирует сюжет: прогулка с семьей, игра и т.п.	Расширение словарного запаса, формирование коммуникативных умений, снижение агрессии

Важно учитывать, что разработанные нами программы более направлены на детей второй группы по классификации О.С. Никольской – детей с аутистическим отвержением окружающего и способных обучаться с нейротипичными детьми в инклюзивной группе [5]. Арт-терапевтические практики способствуют самовыражению ребенка и самопознанию, что важно для гармоничного развития

и коррекции нарушений эмоциональной и социальной сфер ребенка. В ходе арт-терапевтических практик ребенок учится контактировать с взрослыми, сверстниками, окружающей средой, распознавать и понимать свои эмоции, учится выражать их в соответствии с ситуацией.

Список литературы

1. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
2. Котлованова О.В. Опыт применения песочной арт-терапии в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 2.
3. Магомедова М.К. Использование арт-терапии (пластилинографии) как формы работы с детьми, страдающими аутизмом // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – С. 34–36.
4. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
5. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с.

Мардамшина Д.В.,

Овчинникова А.А.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Социальное взаимодействие – это система социально обусловленных индивидуальных и/или групповых действий, связанных взаимной причинной зависимостью, при которой поведение одного из участников является одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Общение и совместная деятельность детей рассматриваются как формы взаимодействия, а взаимоотношения – как важная сторона взаимодействия [1].

Разработанное содержание коррекционно-педагогической работы опирается на требования к обучению игровой деятельности изучаемого

контингента детей с ЗПР, представленные в Примерной адаптированной образовательной программе дошкольного образования детей с ЗПР (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 года (протокол № 6 / 17).

Предполагается, что в рамках коррекционно-педагогической работы по формированию социального взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры будут реализованы две «Большие игры» (Самостоятельная игровая деятельность детей) (в январе и конце мая – июне), в рамках которых дети освоят опыт проигрывания максимального количества игровых («социальных») ролей в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями; приобретут умение осознанного выбора (выбор роли, игровых атрибутов, сложности игрового задания, количества и качества игровых (ролевых) взаимодействий в рамках выполнения задания, выбор сверстника для положительной (бонусной) оценки игрового взаимодействия).

Для эффективной организации «Большой игры-1» (январь), «Большой игры-2» (июнь) дети с задержкой психического развития должны освоить игровые действия и игровые роли:

- Сначала «внутреннего круга» – «Семья» (все дети в группе делятся по 3–4 человека, каждая подгруппа – это «Семья», одновременно могут отыгрывать несколько семей);

- Затем «внешнего круга» – «Социум» (тематика: Детский игровой центр, Пиццерия, Ателье, Железная дорога, Встреча с друзьями, Торгово-развлекательный центр, Кинотеатр, Автошкола).

Игровые действия и игровые роли осваиваются в виде игровых заданий, предъявляемых в графической форме каждому играющему ребенку до начала разворачивания игры. В игровом задании представлена последовательность игровых действий, которые должен отыграть ребенок, а также специфика доброжелательного взаимодействия с другими игровыми персонажами (основной этап).

Игровые роли (каждый ребенок в ходе сюжетно-ролевой игры реализует всю цепочку социальных ролей: член семьи – представитель определенной профессии – потребитель услуг – хозяин, принимающий гостей / гость):

- родитель – ребенок (мама / папа / дочь / сын) – представитель определенной профессии (ведущая роль в разворачиваемом сюжете) –

потребитель услуг (дополнительная роль: в разворачиваемом сюжете) – хозяин, принимающий гостей / гость.

Этапы реализации коррекционно-педагогической работы формированию социального взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры:

I. Педагогическая разработка технологии реализации сюжетно-ролевой игры осуществляется дефектологом и воспитателем перед ее введением, для этого необходимо: определить тему игры; наметить сюжет игры (основные события); определить роли (персонажей), ведущую роль, дополнительные роли; прописать ролевые действия (с использованием игровой атрибутики; изобразительные игровые действия) и ролевые реплики (диалоги); прописать содержание и технологию реализации уровней выполнения игровых заданий (простой уровень – «социально-нормативное» игровое взаимодействие с 1 игровым партнером, усложненный уровень – «социально-нормативное» (доброжелательное, вежливое, конструктивное, результативное) игровое взаимодействие с 2–3 игровыми партнерами); прописать игровые атрибуты (реальные предметы, их модели – игрушки, предметы-заместители; игрушки самоделки);

II. Подготовительный этап по включению в сюжетно-ролевую игру детей с низким уровнем сформированности игровой деятельности;

С каждым нуждающимся в индивидуальной работе ребенком дефектолог отработывает цепочку игровых действий и игровые взаимоотношения с игровым партнером (сначала игровой партнер-взрослый (педагог), игровой партнер-кукла, игровой партнер-сверстник) ведущей роли и дополнительной роли в рамках каждой темы, сначала это тематика «внутреннего круга», затем «внешнего круга»;

III. Обучающий этап реализуется воспитателем, который организует совместную игровую деятельность педагога и детей; этап длится до тех пор, пока большинство детей осваивают дополнительные роли и ведущую роль в рамках каждой темы «Социума», только после этого переходят на основной этап;

IV. Основной этап (совместная деятельность воспитателя и детей) – введение надстраиваемых над сюжетно-ролевой игрой элементов – объяснение идеи выполнения игрового задания в графической форме, объяснение, чем отличаются уровни выполнения задания (воспитатель – диспетчер по выдаче игровых заданий); введение бонусной системы качества выполнения игрового задания; демонстрация выбора простого/усложненного уровня выполнения

игрового задания, введение роли «наблюдателя» («администратор пиццерии», «контролер кинотеатра» и т.п.) – сначала это педагог, затем один из детей, демонстрация выбора предпочтений (при бонусной взаимооценке «социально-нормативного» игрового взаимодействия);

V. Организация «Большой игры» (самостоятельная деятельность детей, контролируемая дефектологом и воспитателем) включает несколько сюжетных линий, уже освоенных детьми в рамках тематик и игр «внешнего круга» – «Социум».

Способ развертывания «Большой игры»:

Линейно-последовательный («Большая игра-1», январь), когда последовательно друг за другом реализуются сюжеты игр сначала «внутреннего круга» – «Семья» (утро в семье), а затем «внешнего круга» – «Социум» (тематика: Железная дорога, Детский игровой центр, Ателье, Пиццерия (обед/ужин в кафе));

Параллельно-вариативный («Большая игра-2» июнь), когда в рамках сюжетной линии (утро в семье, поездка на работу, работа на определенном месте, обеденный перерыв, вечерний досуг) реализуются параллельно несколько сюжетов и ребенок осуществляет выбор: где завтракать (в кругу семьи – «Семья» или в «Пиццерии»), как добраться до работы (на личном автомобиле/на электричке – «Железная дорога»), куда пойти в обеденный перерыв (одновременно и параллельно игры «Пиццерия», «Ателье», «Торгово-развлекательный центр», «Автошкола»), куда пойти вечером после работы (одновременно и параллельно игры «Кинотеатр», «Встреча с друзьями», «Торгово-развлекательный центр»);

2 ступени: 1 ступень – вводно-ознакомительная (1–2 недели месяца), в рамках которой воспитатель знакомит со всеми компонентами «Большой игры», демонстрирует, объясняет их сущность и механизм; 2 ступень – собственно самостоятельная игровая деятельность детей (3–4 неделя месяца), в которой дети самостоятельно осуществляют выбор и реализацию всех компонентов «Большой игры».

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 121–132.

*Мирясова Е.М.,
Ворошнина О.Р.*

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ОНР III УРОВНЯ

Период дошкольного детства является периодом интенсивного развития восприятия, когда совершенствуется ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов, и явлений, в пространстве и времени. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др.

Дошкольный этап является стадией наиболее активного физиологического, психологического и духовного развития. На этапе дошкольной жизни под воздействием целенаправленного воспитания и обучения происходит активное развитие всех когнитивных процессов, в том числе и пространственных представлений.

Пространственные представления – представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Уровень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит как от самих предметов, как и от задач деятельности, которая реализуется индивидом и в которой используются общественно выработанные средства пространственного анализа (рисунки, схемы, карты).

Актуальность рассмотрения вопроса об изучении пространственных представлений дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня обусловлена рядом причин психолого-педагогического характера. В современных методических и психологических исследованиях отмечается, что несформированность всех компонентов речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует усвоению знаний. Наличие у этих детей вторичных отклонений в развитии психических процессов создает дополнительные трудности в овладении знаниями в целом (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов и др.) [4]. Изучением особенностей формирования речи детей с общим недоразвитием речи и разработкой методик обучения занимались такие ученые, как

В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жгутова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, И.О. Ястребова и др. [5].

Авторы подчеркивают не только необходимость коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР, но и говорят о важности проблемы обучения детей с общим речевым недоразвитием в целом. Обучение выступает как средство познания окружающего мира, предметов, явлений, событий и, следовательно, протекает более успешно тогда, когда основывается на непосредственном наблюдении и изучении этих предметов, явлений и событий. Речь является способом формирования и формулирования мысли [3]; и, вместе с тем, средством сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих [1].

Формирование пространственных представлений является важным фактором для социальной адаптации ребенка. Недостаточно сформированные у ребенка пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития [2].

Таким образом, процесс формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи осложняется специфическим характером их речевого недостатка.

Цель данного исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование психолого-педагогических условий развития и коррекции пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

- обосновать актуальность проблемы изучения психолого-педагогических условий развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- проанализировать литературу по проблеме исследования;
- осуществить отбор диагностических методик для изучения пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- изучить пространственные представления детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- проанализировать результаты исследования пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– разработать психолого-педагогические условия и коррекции пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для достижения поставленной цели мы использовали методику исследования пространственных представлений И.А. Филатовой.

Процесс экспериментального изучения пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществлялся с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми. Исследование проводилось с февраля 2020 года по апрель 2021. В исследовании принимало участие 10 детей в возрасте 5–6 лет.

Результат проведенного нами исследования пространственных представлений показал, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня допускали ошибки при выполнении заданий, особенно позволяющих оценить уровень вербализации пространственных представлений. Большинство детей испытывали трудности при использовании прилагательных и наречий с противоположным значением («длинный – короткий», «высокий – низкий», «широко – узко»), заменяя их обозначениями «большой» или «маленький» (широкая лента – большая лента, длинный карандаш).

Таким образом, данные, полученные в исследовании, подтвердили необходимость разработки психолого-педагогического проекта, направленного на развитие и коррекцию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с их возрастными возможностями.

Нами был разработан проект «Создание психолого-педагогических условий развития и коррекции пространственных представлений детей с ОНР III уровня». В качестве приложения к проекту мы представили недельную циклограмму, в которой отражена деятельность педагогов по развитию и коррекции пространственных представлений детей с ОНР III уровня. В циклограмме нами описаны режимные моменты, в которых воспитатель и учитель-логопед с помощью различных дидактических игр и упражнений способствуют развитию и коррекции пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Каждый день, с понедельника по пятницу, были выделены два режимных момента, в которые мы включили дидактические игры и упражнения.

В каждой игре для воспитателя и учителя-логопеда мы обозначили цель и ход игры. При проведении данных игр и упражнений воспитатель и учитель-логопед поддерживают тесную связь. Учитель-логопед исправляет нарушения речи, воспитатель под руководством учителя-логопеда тоже активно участвует в коррекционном процессе, способствуя устранению речевого дефекта. Пример деятельности по развитию и коррекции пространственных представлений представлен в таблице.

Циклограмма деятельности по развитию и коррекции пространственных представлений детей с ОНР III уровня

День недели	Режимный момент	Игры, упражнения	Цель игры	Примечание
Понедельник	Прием детей	«По полочкам»	Развитие слов, обозначающих пространственное расположение предметов и предлогов, («слева», «справа», «под» и т.д.)	Воспитатель
	Подготовка к завтраку	«Сервируем завтрак»	Закрепление слов, обозначающих пространственное расположение	Логопед Воспитатель
Вторник	Игра	«Сделай картинку»	Закреплять умение различать и называть пространственные отношения: на, над, под; упражнять детей в определении расположения предметов на, над, под	Воспитатель логопед
	Игры и свободная деятельность детей	Интерактивная игра «развитие пространственных представлений»	Цель: развитие пространственных представлений	Логопед
Среда	Пальчиковая гимнастика	«Наши пальчики»	Развитие зрительно-пространственной ориентировки; закреплять понятия право лево	Логопед Воспитатель

День недели	Режимный момент	Игры, упражнения	Цель игры	Примечание
	Прогулка	«Горячо – холодно»	Развитие слухового восприятия, ориентировки в пространстве	Воспитатель
Четверг	Самостоятельная деятельность в 1-й половине дня	«Найди время года»	Развитие представлений о временах года; развитие наглядно-образного мышления	Воспитатель
	Игры и свободная деятельность детей	Интерактивная игра «Развитие пространственных представлений»	Развитие пространственных представлений	Логопед
Пятница	Гимнастика	«Мячик прыгает по мне по груди и по спине»	Закрепление знаний частей тела и ориентировки в пространстве (справа – слева, впереди – сзади), закрепление употребления предлогов	Воспитатель
	Самостоятельная деятельность во 2-й половине дня	Упражнение: «Части тела».	Развитие ориентировки в собственном теле, закрепление и уточнение названия частей тела	Логопед Воспитатель

Данный психолого-педагогический проект поможет воспитателю и учителю-логопеду правильно скорректировать пространственные представления у детей с ОНР страшного дошкольного возраста в режимных моментах, так как именно в режимных моментах дети часто сталкиваются с ориентировкой в собственном теле, восприятием пространственных признаков предметов, ориентировкой в окружающем пространстве, зрительно-пространственной ориентировкой.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Детская психология. – М., 2011. – 432 с.
2. Мусейибова Т.А Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 17–25.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс]. – М., 1949. – 326 с. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_osnovy-obschey-psihologii_t2_1989/go,0;fs,1/

4. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 20–25.

5. Филатова И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. – М.: Буквоед, 2013. – 48 с.

Наговицина Е.В.,

Прозументик О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Проблема коммуникативного развития детей в дошкольном возрасте с ОВЗ является актуальной, так как нереализованные возрастные возможности в ходе социализации ребенка отражаются на становлении его личности в целом. В современных условиях развития образования имеет место проблема не достаточной компетентности педагогов в области коммуникативного развития детей с ОВЗ, следовательно, в процессе развития детей трудности коммуникативного характера могут сохраняться и усугубляться.

Важным фактором развития ребенка дошкольного возраста является его общение со взрослыми и сверстниками как эмоционально и содержательно наполненное взаимодействие в разных видах деятельности. В исследованиях А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.К. Марковой, Т.А. Репиной отмечается, что способность к взаимодействию и установлению взаимоотношений с социальным окружением рассматривается как специфическая форма активности субъекта, позволяющая раскрыть личностный потенциал. М.И. Лисина подчеркивает, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе коммуникативной деятельности [3]. Это объясняется тем, что в ходе коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, способы деятельности и т.д.

Общение оказывает влияние на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, способности к совместной деятельности и т.д. (А.Г. Рузская, Л.В. Скитская и др.). Следовательно, ребенок развивается как личность и субъект деятельности в процессе взаимодействия и общения с окружающими.

Развитию коммуникативной сферы ребенка способствует семья, образовательные учреждения, сверстники и другие люди, т.е. вся социальная среда, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка в коммуникативном плане. Коммуникативно-развитый ребенок способен воспринимать и понимать коммуникативные сигналы собеседника, вступать в контакт и общаться на разные темы, доступно для окружающих выражать собственные мысли и эмоции, демонстрировать различные способы коммуникации со сверстниками и взрослыми и т.д. То есть в представленном описании на первый план ставятся коммуникативные умения как коммуникативные реакции, действия и высказывания. Под коммуникативными умениями понимается владение невербальными и вербальными средствами и способами общения, позволяющими устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, эффективно взаимодействовать и общаться с ними в различных ситуациях (Л.А. Петровская, А.А. Максимова и др.). В работах А.А. Максимовой, С.В. Проняевой, С.С. Бычковой и Л.Р. Мунировой в которых коммуникативные умения (информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные) стали рассматриваться как центральное звено развивающейся коммуникативной деятельности ребенка.

Дети дошкольного возраста дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) имеют специфику интеллектуального, эмоционального, речевого, коммуникативного и других сторон развития. Так, у детей с ЗПР наблюдаются ограниченные представления, быстрая перенасыщаемость в интеллектуальной деятельности, незрелость мышления, они испытывают трудности в общении со сверстниками.

Особенности развития, воспитания и обучения детей с ЗПР раскрыты в трудах Т.А. Власовой, О.В. Заширинской, Т.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенковой, Л.М. Шипицыной и др. Вместе с тем некоторые аспекты в этой области изучены не в полной

мере, к ним относится развитие коммуникативной деятельности детей с ЗПР в период дошкольного детства.

В исследованиях установлено, что дети с ЗПР к старшему дошкольному возрасту не достигают необходимого развития общения, что приводит к коммуникативной не успешности ребенка, блокирует желание вступать в общение со взрослыми и сверстниками и т.д. Сниженная потребность в общении как характерная черта детей с ЗПР способствует тому, что коммуникация со сверстниками у детей с ЗПР имеет эпизодический характер, наблюдается конфликтность в общении. Речевой контакт между ребенком и сверстником (или взрослым) возникает, но он оказывается неполноценным и кратковременным [2]. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР не овладевают внеситуативно-личностной формой общения со взрослыми и внеситуативно-деловой со сверстниками, являющихся характерными для нормотипично развивающихся детей того же возраста. Таким образом, вопрос о коммуникативном развитии детей с ЗПР является значимым и недостаточно изученным в прикладном плане. Для решения разнообразных проблем развития детей с ЗПР исследователи и практики обращаются к изучению и использованию различных средств и методов, среди них в последнее десятилетие – арт-терапевтические [1, 4, 5].

Арт-терапия – это практика, применяемая в рамках психолого-педагогической помощи детям в коррекционно-образовательном процессе, основанная на искусстве как творческой деятельности. К видам и методам арт-терапии относят игротерапию, куклотерапию, сказкотерапию, изотерапию и др. В теоретико-прикладных работах отмечаются возможности игры, сказки, рисунка, театра и т.д. для развития общения детей с ЗПР. В то же время потенциал арт-терапевтических методов в коммуникативном развитии и, в частности, становлении коммуникативных умений детей дошкольного возраста с ЗПР изучен и раскрыт недостаточно [1].

Анализ теоретико-прикладных работ показал, что готовых к применению в практике научно-обоснованных коррекционно-развивающих программ и методик по арт-терапии, применяемых для формирования коммуникативных умений у детей с ЗПР не представлено, что актуализирует проблему нашего исследования. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить противоречия между: сензитивностью

детского возраста для становления коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР и недостаточностью научно обоснованных рекомендаций в данной области; между признанием потенциала арт-терапевтических методов для развития сферы общения в детском возрасте и не разработанностью теоретико-прикладных аспектов их применения для формирования коммуникативных умений детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования: поиск путей совершенствования процесса формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В исследование введено ограничение: изучение возможностей игротерапии, куклотерапии и изотерапии в развитии коммуникативной сферы детей 6–7 лет в связи с представленными в научно-прикладной литературе данными о высоком потенциале для развития личности детей с ЗПР.

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка арт-терапевтических методов в формировании коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР. В качестве объекта исследования выступает процесс формирования коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР. Предмет исследования – возможности арт-терапии в формировании коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР. Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих задач исследования: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования коммуникативных умений детей 6–7 лет с ЗПР; определить параметральные и уровневые характеристики сформированности коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР; осуществить отбор диагностических методик; выявить уровень сформированности коммуникативных умений у детей; разработать проект, направленный на использование арт-терапевтических методов в процессе формирования коммуникативных умений у детей.

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ЗПР, опираясь на следующие параметры: умение понимать эмоциональное состояние другого человека и ориентироваться на него в процессе общения и совместной деятельности; умение принимать участие в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с ее участниками; умение вступать в процесс общения и вести диалог

с партнером общения; умение выражать положительное отношение к партнеру в процессе общения и совместной деятельности. В соответствии с данными параметрами нами были отобраны диагностические методики: «Отражение чувств» (О.В. Дыбина, А.Ю. Козлова); «Строитель» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), «Выявление стремления детей к установлению сохранению положительного взаимодействия с окружающими» (Е.Е. Кравцова), «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой.

Проанализировав результаты в области сформированности коммуникативных умений детей констатирующей части исследования, мы выявили, что высокий уровень отмечен у 8 % детей. К среднему уровню относятся 33 % детей. У 59 % диагностирован низкий уровень. В этой связи мы констатируем необходимость в проведении работы по формированию коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ЗПР.

Нами был разработан проект «Яркий мир общения». Цель проекта – содействовать формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством комплексного использования методов арт-терапии. В соответствии с целью определялись задачи проекта:

1. Формировать и обогащать представления детей об общении людей (назначение, содержании, средства, способы, правила и т.д.) как гностического базиса для становления коммуникативных умений у детей с ЗПР.

2. Развивать интерес у детей к общению со сверстниками и желание вступать в контакт с ними.

3. Способствовать формированию коммуникативных умений у детей с ЗПР (информационно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных).

4. Вовлечь родителей в процесс коммуникативного развития детей в части формирования коммуникативных умений на основе осведомленности в вопросах развития общения и собственно коммуникативных умений детей 6–7 лет с ЗПР как инструментов коммуникативной деятельности; вызвать интерес к коммуникативному развитию детей и сориентировать родителей на поддержку достижений детей в процессе применения педагогами методов арт-терапии.

Форма проведения мероприятий с детьми: подгрупповые занятия.

Данный проект предусматривает разработанные (в соответствии с задачами, определенными на основе выделенных в констатирующей части исследования трудностей детей) комплексные занятия по арт-терапии, способствующие формированию коммуникативных умений у дошкольников с ЗПР. В рамках проекта, был разработан комплекс занятий на основе применения методов арт-терапии (игротерапии, куклотерапии, изотерапии), направленный на формирование коммуникативных умений у детей с ЗПР. Проект включает в серию занятий, состоящих из 3 частей (вводной, основной и заключительной), связанных между собой единой темой. В процессе арт-терапевтических занятий нами предлагается использовать разнообразные педагогические методы: чтение литературных произведений, в которых содержатся коммуникативные ситуации как основы для проигрывания, мини-драматизаций с использованием куклы, а также воплощения сюжетов в рисовании и лепке; рассматривание иллюстраций с различными эмоциональными состояниями человека, способствующие распознаванию и пониманию детьми графического образа эмоций; игры и игровые упражнения, направленные на актуализацию в применении различных групп умений в ситуациях делового и межличностного общения и др.

Проект ориентирован на учет особенностей детей с ЗПР: когнитивные (материал занятий предлагается в интересной и понятной детям форме, содержит наглядный материал (иллюстрации по теме занятия, фотографии эмоционального состояния); коммуникативные (создание доброжелательной атмосферы, мотивирующей детей к общению; использование карточек с графическим изображением эмоций, помогающих выразить эмоциональное состояние в речи и обогащать эмоциональный словарь); личностные и индивидуальные (в процессе деятельности дети могут самостоятельно выбрать понравившиеся материалы для рисования и лепки, куклу или предмет для игры; при возникновении затруднений детям оказывается помощь, сопровождаемая наглядным показом, мини-тренингом); психофизические (для профилактики переутомления предусматривается смена видов деятельности – познавательная, творческая, игровая, двигательная).

Значимость выбранных нами именно этих методов арт-терапии заключается в том, что игра в дошкольном возрасте – ведущая

деятельность, с помощью нее мы можем заинтересовать и вовлечь ребенка в разнообразную деятельность; присоединение куклотерапии позволяет ребенку идентификацию с куклой (игрушкой) проиграть и прожить волнующую для него коммуникативную ситуацию; изотерапии рассматривается нами как творческое пространство для организации совместной деятельности детей и приобретению коммуникативного опыта.

Ожидаемыми результатами реализации проекта являются:

Дети:

1. Сформированные и обогащенные представления детей об общении людей.

2. Развитый интерес к общению со сверстниками и желание вступать в деловой и межличностный контакт с ними.

3. Сформированный ряд умений из групп: информационно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные и регуляционно-коммуникативные.

4. Применение детьми коммуникативных умений в различных ситуациях совместной деятельности и общении.

Родители:

1. Осведомленность в вопросах развития общения, коммуникативной деятельности и умений у детей 6–7 лет с ЗПР.

2. Проявляют интерес к коммуникативному развитию детей, в частности, к становлению коммуникативных умений; ориентированы на поддержку достижений детей в процессе применения педагогами методов арт-терапии.

Перспективы развития проекта связаны с повышением компетентности родителей и педагогов ДОО в вопросах коммуникативного развития детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством комплексного использования методов арт-терапии.

Список литературы

1. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

2. Гаврилушкина О.П., Заречная А.А. Исследование социального взаимодействия дошкольников с нормальным и задержанным развитием. – «Другое детство» // Сборник тезисов участников Второй

Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: МГППУ, 2009. – С. 54–57.

3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Просвещение, 2006. – 144 с.

4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

5. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.

Невмержицкая Ю.А.,

Ворошнина О.Р.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация прав детей с ОВЗ на образование представлена как одна из важнейших задач государственной политики. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закрепил принцип доступности получения образования для лиц с особыми образовательными потребностями. В этой связи становится актуальной идея инклюзии. «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей» [6].

С возникновением новых задач перед общеобразовательной школой возникают и новые требования, в частности, к деятельности педагога. В соответствии с принципами инклюзии согласно новому Стандарту педагог должен быть готов принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; оказывать помощь любому ребенку, выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития [1].

Возникает противоречие между социальным заказом, направленным на включение детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной школы и недостаточной готовностью учителей к осуществлению инклюзивного обучения.

И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования профессиональной компетентности учителей [2].

В педагогической практике имеется значительное число исследований, посвященных вопросам совершенствования педагогического мастерства специалистов. В трудах Е.Г. Самарцевой «профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию – это фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования [5].

Авторы С.В. Алёхина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова рассматривают готовность педагога к условиям инклюзии двумя показателями: профессиональная готовность и психологическая готовность [1]. С точки зрения Д.С. Ермакова, в структуре компетентности можно выделить потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой компоненты [3].

Рассмотрев различные трактовки структуры профессионально-педагогической компетентности, можно сделать вывод, что основные компоненты плотно переплетаются. В целом эти компоненты образуют единую структуру модели компетентного учителя инклюзивных классов. Так, мы выделяем в структуру профессиональной готовности когнитивный, мотивационный, технологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Изучение профессиональной компетентности предусматривает решение ряда задач:

1. Определить критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности учителей инклюзивных классов.

2. Подобрать методы исследования компонентов профессиональной компетентности у учителей начальных классов в условиях инклюзии.

3. Проанализировать результаты исследования компонентов профессиональной компетентности и определить уровень их сформированности у педагогов инклюзивных классов начальной школы.

Для изучения профессиональной компетентности учителей начальных классов важно четко определять показатели каждого компонента.

Информационный компонент: наличие необходимых для осуществления инклюзивного обучения системы знаний о концепции инклюзивного образования, о нормативных документах, о психофизических особенностях детей с ЗПР, о возможных подходах, методах и приемах работы, которые соответствуют возможностям детей с ЗПР.

Мотивационный компонент: глубокая личностная заинтересованность; положительная направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях инклюзии; собственная мотивация на совершенствование своих знаний и навыков в работе с детьми с ЗПР; мотивация на достижение успеха в организации условий для инклюзивного образования.

Коммуникативный компонент: владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения; компетентность в общении: устное, письменное общение, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; способность конструировать прямую и обратную связь; использование разнообразных ресурсов коммуникации.

Технологический компонент: умение осуществлять проектирование педагогического процесса в инклюзивных классах с детьми с ЗПР; умение применять приемлемые методы, средства, формы деятельности в инклюзивных классах.

Рефлексивный компонент: умение анализировать собственную педагогическую деятельность; осмысление собственного сознания и своих действий, самопознание; проводить анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.

Оценка сформированности каждого компонента должна иметь определенные уровни с описанием характеристик и критериев. Нами определено 3 уровня сформированности профессиональной компетентности по каждому компоненту: высокий, средний, низкий.

Характеристика уровней сформированности профессиональной компетентности

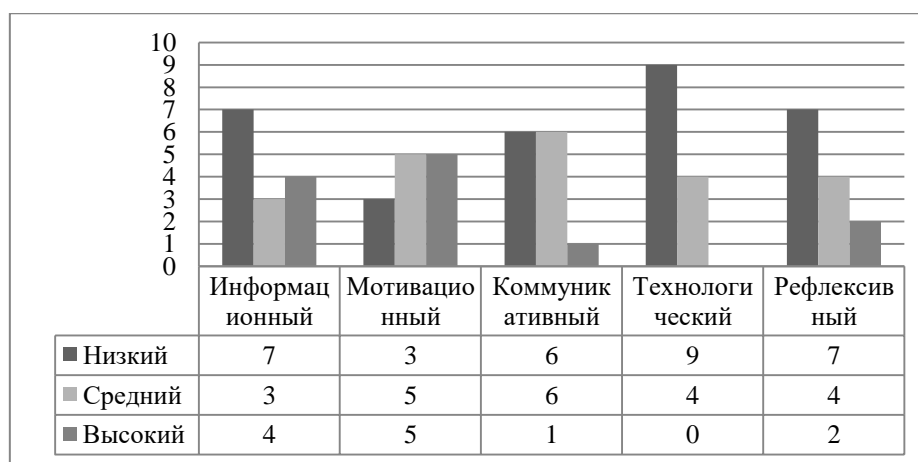
Компоненты	Характеристика уровней		
	Высокий	Средний	Низкий
Информационный	<p>Знает концепцию, принципы и задачи инклюзивного образования; имеет представление о нормативных документах, регламентирующих инклюзивное образование, и может использовать их для работы с детьми в инклюзивных классах; обладает знаниями о психофизических особенностях детей с ЗПР</p>	<p>Знает концепцию инклюзивного образования, но затрудняется определить его задачи и принять ценность инклюзии; формально знает нормативные документы инклюзивного образования, но затрудняется с формулировкой основных положений, не использует их в качестве базы для организации образовательного процесса; недостаточно осведомлен о психофизических особенностях детей с ЗПР</p>	<p>Педагог не определяет философию инклюзивного образования и не признает его ценность; не знает нормативные документы инклюзивного образования; не осведомлен о психофизических особенностях детей с ЗПР</p>
Мотивационный	<p>Проявляет глубокую личностную заинтересованность; положительно реагирует на осуществление деятельности в условиях инклюзии; проявляет заинтересованность в совершенствовании своих знаний и навыков в работе с детьми с ЗПР</p>	<p>Проявляет интерес к инклюзивному образованию только как к необходимости и указаниям; демонстрирует нейтральное отношение к детям с ОВЗ; проявляет неуверенность в успехе организации совместного обучения типично развивающихся детей и детей с ОВЗ; частично проявляет интерес к совершенствованию своих знаний</p>	<p>Не проявляет интерес к инклюзивному образованию; отрицательно реагирует на осуществление деятельности в инклюзивных классах; отрицает возможность обучения для работы в инклюзивных классах</p>

Компо- ненты	Характеристика уровней		
	Высокий	Средний	Низкий
Коммуникативный	Владеет коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения; использует разнообразные ресурсы коммуникации для обеспечения инклюзивного образования и развития всех детей	Частично владеет приемами профессионального общения; частично владеет культурой взаимодействия с помощью вербальных и невербальных средств в различных педагогических ситуациях. Не использует разнообразные ресурсы коммуникации для обеспечения инклюзивного образования и развития всех детей	Не знает особенности педагогического общения. Не использует разнообразные ресурсы коммуникации для обеспечения инклюзивного образования и развития всех детей
Технологический	Умеет осуществлять проектирование педагогического процесса в инклюзивных классах; знает методы, средства, формы деятельности и условий их применения; может определить группу трудностей ребенка с ЗПР и строить образовательный процесс с учетом этих трудностей	Затрудняется в проектировании педагогического процесса в инклюзивных классах; Частично знает другие методы, средства, формы деятельности и условия их применения; Коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования строит без учета особых образовательных потребностей и групп трудностей ребенка с ЗПР	Не может отобрать необходимые способы проектирования инклюзивного образования. Не знает методы, средства, формы деятельности и условий их применения. Не стремится организовать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования

Компо- ненты	Характеристика уровней		
	Высокий	Средний	Низкий
Рефлексивный	Способен анализировать собственную педагогическую деятельность; проводит анализ методов работы, знаний. Проводит анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ	Педагог способен анализировать собственную педагогическую деятельность, но затрудняется в формулировке проблем и трудностей, которые испытывает в отношении реализации инклюзивного образования. Проводит частичный анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации инклюзии	Педагог не способен анализировать собственную педагогическую деятельность; не проводит анализ методов работы, знаний. Не проводит анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации инклюзии

В качестве методик исследования применялись следующие: методика оценки работы учителя (Л.М. Митина), анкета на выявление мотивации к саморазвитию, методика оценки коммуникативных способностей учителя (автор Л.М. Митина), диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (В.А. Федоришин), самоанализ затруднений в деятельности педагога (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх), методика определения уровня педагогической рефлексии (автор Е.Е. Рукавишникова), оценка продуктов деятельности, анкета на определение готовности работы педагогов в условиях инклюзивного образования [4, 7].

На основании программы изучения профессиональной компетентности был проведен констатирующий этап исследования. Констатирующий эксперимент позволил определить основные направления работы по формированию профессиональной компетентности учителей начальных инклюзивных классов, работающих с детьми с ЗПР.



Сводная диаграмма результатов изучения профессиональной компетентности

Исходя из данных диаграммы, наибольшее затруднения педагоги отмечают в рамках технологического компонента. Полученные результаты свидетельствуют о том, что должна быть организована грамотная методическая служба в образовательной организации с комплексной системой работы не только с детьми с особыми образовательными потребностями, но и с педагогами школы. Данное положение говорит о том, что большая ответственность встает перед административной командой образовательной организации, реализующей инклюзивные принципы.

О необходимости систематического обучения педагогов говорят результаты исследования информационного компонента. Педагогов необходимо ознакомить или углубить знания о типичных трудностях детей с ЗПР, нормативных документах, собственно концепции инклюзии. Предполагаем также, что курсы повышения квалификации в области коррекционных методов обучения, организация семинаров по обмену опыта и практические семинары в области инклюзивного образования могут заметно изменить установки педагогов к инклюзивной практике в образовании.

В ходе исследования выделены проблемы рефлексивного компонента. В данном направлении необходимо ознакомить с ресурсами для проектирования и реализации инклюзивного образования, с формами по отслеживанию динамики в развитии ученика. Мотивационная компетентность сформирована на низком уровне. Такая личностная позиция свидетельствует о том, что педагог не понимает основные принципы и задачи инклюзивного образования, а также не видит ценностной значимости каждого ребенка, в том числе с ОВЗ.

Поводя итог, отметим, что ведущее понятие исследования, профессиональная компетентность педагогов инклюзивных классов начальной школы, характеризуется как непрерывный процесс, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. Выделив основные трудности в реализации деятельности в условиях инклюзии, необходимо организовать непрерывный процесс обучения, получения знаний педагогами в организации деятельности в инклюзивных классах.

Список литературы

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

2. Границкая А.С. Адаптивная система обучения в школе: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.

3. Ермаков Д.С. Информационная компетентность: получение знаний из информации // Открытое образование. – 2011. – № 1. – С. 4–8.

4. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 430 с.

5. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Орел, 2012. – 195 с.

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

7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей. – М., 2002. – С. 263–265.

Пипунырова Ю.Д.,

Хабарова Л.П.

ТАКТИЛЬНАЯ КНИГА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ И ПРИОБЩЕНИЯ К КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Известно, что около 90 % информации человек получает с помощью зрительной системы. По данным Л.П. Григорьевой, В.З. Денискиной, М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой и др. нарушенное зрение затрудняет получение сенсорной информации о предметах окружающего мира и отрицательно сказывается на развитии умения использовать их в деятельности [4].

Однако, несмотря на отрицательные влияния зрительного дефекта, ученые доказывают необходимость развития чувственного опыта детей с нарушением зрения с помощью сохранных анализаторов. И здесь большая роль принадлежит тактильному восприятию.

В связи с этим, большим дидактическим потенциалом для полноценного развития и воспитания детей с глубокими нарушениями зрения обладают тактильные книги.

В Модельном стандарте деятельности специальной библиотеки для слепых субъекта Российской Федерации указано, что «тактильная рукодельная книга – это книга, изготовленная без применения или с минимальным применением технических средств; предназначена для распространения содержащейся в ней информации через тактильные ощущения и содержит цветные рельефные рисунки и/или объемные изображения, выполненные из различных материалов, а также текст, напечатанный рельефно-точечным и/или укрупненным шрифтом» [3].

Тактильные иллюстрации в книгах, адресованных незрячим и слабовидящим детям, согласно В.З. Денискиной, – понятие широкое. Оно объединяет и объемные модели, в частности игрушки, специально созданные или подобранные в качестве иллюстрации к тексту книги, и барельефные, и аппликационные, и рельефные (как силуэтные, так и контурные) изображения, которые должны быть выполнены с помощью различных изобразительных техник и материалов [2].

Кроме иллюстраций, по данным Н. Анищенко, в книге может содержаться кассета (диск) с записанным текстом (рассказом) или

звуками, помогающими ребенку узнать или изучить изображаемый образ (шум дождя, звук работающего мотора машины и т.п.) [1].

Таким образом, основная цель тактильных книг – формирование целостной картины мира у детей с нарушением зрения на полисенсорной основе и приобщение к книжной культуре.

Название авторской разработки: Тактильная страница к сказке В.Г. Сутеева «Под грибом» (рисунок).



Тактильная страница по сказке В.Г. Сутеева «Под грибом» (сюжетный фон, съемные объекты)

Задачи:

1. Способствовать развитию остаточного зрения и его использования при восприятии объектов.
2. Развивать мелкую моторику пальцев рук, тактильную чувствительность, навыки обследования предметов.
3. Развивать зрительно-моторную координацию.
4. Развивать сенсорное восприятие, навыки пространственной ориентировки: справа, слева, за, перед, под, над, около и т.д.
5. Развивать зрительную память, мышление, воображение, речь.
6. Приобщать ребенка с нарушением зрения к книжной культуре.

Назначение: Тактильная страница может быть использована педагогами дошкольных образовательных организаций (воспитателями, тифлопедагогами) в индивидуальной и подгрупповой работе с детьми с нарушением зрения для знакомства со сказкой В.Г. Сутеева «Под

грибом», составления последовательного пересказа сказки с опорой на функциональную наглядность, формирования представлений о растительном и животном мире, объектах и явлениях природы, развития тактильной чувствительности и мелкой моторики рук, сенсорного восприятия и пространственной ориентировки.

Использованные материалы: картон, фетр, помпоны, нитки мулине, хлопковые нитки для вязания, синельная проволока, шерсть, мех, искусственные растительные элементы, пластик, стразы, бисер, природный материал – перья, декоративные бегающие глазки, липучки.

Размеры готовой тактильной страницы: 22 x 29 см (А4).

Тактильные характеристика элементов страницы:

1) солнце – выполнены лучики и прикреплены помпоны желтого цвета;

2) дождевая туча – прикреплены помпоны голубого цвета, выполнены бисерные «висюльки», имитирующие дождь;

3) лужа – прикреплены стразы голубого цвета, имитирующие воду;

4) трава – выполнена из мягкого пластического материала, по форме и фактуре напоминающего «листья папоротника», «травку»;

5) лягушка – на брюшке прикреплен гладкий кусочек пластиковой пленки, имитирующий «холодное и скользкое тело» лягушки;

6) заяц – хвостик выполнен из шерстяных ниток, имитирующих «шерсть» зайца;

7) воробей – на хвосте воробья прикреплены перышки;

8) бабочка – усики выполнены из синельной проволоки, на крылышках прикреплены помпоны;

9) муравей – усики и лапки выполнены из синельной проволоки;

10) мышка – хвостик выполнен из плетеных ниток;

11) лиса – грудка и хвост выполнены из меха;

12) все животные имеют выпуклые глазки.

При помощи различных по фактуре материалов у детей формируются навыки тактильного обследования и различения объектов.

Содержание иллюстрации в тактильной странице не содержит лишних деталей, максимально точно передает взаимодействие объектов, соответствует содержанию сказки и доступно для понимания.

Интеграция образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие.

Этапы организации работы с тактильной страницей:

1. Рассматривание / «исследование» сюжетной страницы и объектов зрительно и тактильно-двигательным способом.

2. Снимание объектов и их детальное рассматривание.

На первом и втором этапах ребенок доступным способом восприятия «исследует» изображение, фиксируя все объекты, и устанавливая между ними пространственные связи. Прием «вхождения в картинку» позволяет актуализировать имеющийся чувственный опыт: вспомнить знакомые тактильные ощущения, выделить строение объектов, качественные характеристики поверхностей и рассказать о них. При затруднении оказывается помощь с использованием приемы «рука в руке» – движение по контуру.

3. Предложение вариантов «историй». В процессе обследования ребенок может предположить, что было до изображенного события и после.

4. Расстановка объектов (героев) на странице и разыгрывание вариантов ситуативного диалога.

5. Чтение сказки В.Г. Сутеева «Под грибом», сопровождение чтения расстановкой объектов (героев).

7. Пересказ. Съёмные элементы ребенок выстраивает в логические цепочки и воссоздает весь сюжет, в процессе которого происходит синхронизации речи и действия.

8. Варианты игровой деятельности.

Таким образом, главная и конечная цель создания и использования тактильных рукодельных книг состоит в приобщении детей со зрительной патологией к миру книжной культуры, посредством которой происходит развитие сенсорных и умственных способностей, абстрактного мышления, что очень важно для формирования компенсаторных способов познания окружающего мира. Изучение тактильных рисунков в дошкольном возрасте может в дальнейшем облегчить процесс обучения чтению по системе Брайля, осязанию выпуклых рисунков, карт, учебников, выполненных в формате тифлографики.

Список литературы

1. Анищенко Н., Кузнецова В., Запольская О. Изготовление тактильной книжки-игрушки для маленьких слепых и слабовидящих детей: метод. пособие. – Великий Новгород: НОСБС, 2003. – 26 с.

2. Денискина В.З. Тактильная рукодельная книга в абилитации незрячих и слабовидящих детей // Тактильные рукодельные издания в специальных библиотеках для слепых: использование, терминология, учет и отражение в справочном аппарате. – М., 2007. – С. 7–20.

3. Модельный стандарт деятельности специальной библиотеки для слепых субъекта Российской Федерации: принят Конференцией Российской библиотечной ассоциации; XV Ежегодная сессия, 20 мая 2010 г., г. Томск // Российская библиотечная ассоциация. – СПб.: Российская национальная библиотека, 2010. – 24 с.

4. Осипова, Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников: учеб.-метод. пособие. – Челябинск, 2016. – 74 с.

Пономарёва Г.Н.,

Ворошнина О.Р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Эмоциональное развитие дошкольника считается одним из немаловажных условий, которые обеспечивают эффективность процесса обучения и воспитания. На протяжении всего дошкольного возраста у ребенка идет развитие эмоциональной сферы: обобщение опыта чувственных переживаний, формирование понимания собственных психологических состояний, складываются образцы восприятия эмоционального состояния других людей, формируются умения их выражать, что не всегда доступно ребенку с общим недоразвитием речи.

Переживая свое отношение к окружающей действительности, человек тем или иным образом выражает эти переживания с помощью мимики, жестов, речи. От уровня развития вербальных и невербальных средств эмоциональной выразительности во многом зависит успешность социального становления личности, как в норме, так и при речевой патологии. Являясь неотъемлемой частью человеческой жизни, социальные эмоции представляют собой область, привлекающую

внимание исследователей из разных областей науки. Как показывают исследования О.Е. Грибовой, И.Ю. Кондратенко, Е.М. Мастюковой, О.С. Павловой, В.И. Терентьевой, Л.М. Шипициной и других специалистов, у детей с общим недоразвитием речи III уровня имеются вторичные нарушения эмоциональной сферы. Из-за нарушения речи ребенок попадает в условия социальной депривации, в результате чего усвоение социального опыта затрудняется, специфичным путем идет усвоение эмоционального словаря. Дети с трудом осознают свои и чужие эмоции, это приводит к тому, что не происходит дифференциации сходных эмоций, наблюдаются затруднения в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния. В целом при общем недоразвитии речи наблюдается незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования.

Среди известных отечественных психологов, занимавшихся изучением эмоций человека: Л.С. Выготский, Н.Д. Левитов, Р.С. Немов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др. Современные исследователи, при изучении социальных эмоций, опираются на работы: А.В. Запорожца, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевой, Л.А. Абрамян. Они выделили общие закономерности развития социальных эмоций, их зависимость от содержания и структуры детской деятельности [1].

Анализ психолого-педагогической литературы по исследованию проблемы развития социальных эмоций в раннем детстве позволил выделить некоторые авторские определения понятий «эмоции» и «социальные эмоции». В.В. Зеньковский считает, что эмоции прежде всего как естественность поведения ребенка, непосредственность, грация и свобода. Когда же в душе ребенка утверждается интерес к внешнему миру, тогда уже кончается период раннего детства, эмоциональная сфера перестает играть прежнюю роль, исчезает понемногу и непосредственность, грация детской души [3].

Педагог и психолог А.В. Запорожец, занимаясь этим вопросом, придавал большое значение чувству, как энергетической основе всей деятельности ребенка, которая играет большую роль в его структурировании, появлении новых мотивов и определении целей. А.В. Запорожец считает, что социальные эмоции – это эмоции, которые приобрели устойчивость и социальную направленность и отражают

стремление сделать нечто полезное не только для себя, но и для других людей, для окружающих взрослых или сверстников. Социальные эмоции приобретаются в процессе социально-коммуникативного общения с взрослыми и сверстниками. Далее социальные ценности, требования, нормы и идеалы, которые узнал ребенок, соединяются с его эмоциональной сферой, становятся личностными и побуждают их к определенному поведению [2].

Советский психолог, философ, педагог А.Н. Леонтьев рассказывая об эмоциональном развитии, отображал целенаправленный педагогический процесс, который тесно связан с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, внедрением межличностных отношений в мир культуры, освоением культурных ценностей [4].

Под социальными эмоциями понимаются глубоко изученные социальные нормы, которые составляют подсознание в структуре личности и выполняют регулирующую функцию. Социальные эмоции рассматриваются, как постоянные эмоциональные отношения к нормам и правилам поведения, принятым в данном обществе; как определение позитивного эмоционального отношения к некоторым правилам, оценкам, нормам и негативного к другим, тем самым помогая социализировать детей в адекватном направлении для общества.

Изучив психолого-педагогическую и методическую литературу, посвященную проблеме изучения социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы осуществили подбор методик и заданий, позволяющих определить способности ориентироваться в социальных эмоциях (распознавание и понимание) своих и других людей. Из рассмотренных диагностических методик наиболее актуальными для старшего дошкольного возраста были представлены методики из источника «Практикум по детской психологии» под редакцией Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, а также были задействованы методики следующих авторов: Г.А. Волкова, Т.В. Чередникова, Е.И. Изотова и Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 161» города Перми. Целью исследования стало выявление уровня развития социальных эмоций

у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Задачами экспериментального исследования стали: подобрать диагностический инструментарий для изучения способности к восприятию, распознаванию и пониманию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; выявить уровень развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; разработать план проведения диагностики; провести диагностику и проанализировать диагностические данные.

В констатирующем эксперименте было обследовано 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Анализ результатов показал, что дети с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста имеют трудности в понимании эмоций, им сложно даются маркировки эмоций и умение разбираться в собственных эмоциональных состояниях. Также дети данной категории имеют трудности в восприятии, оценке и выражении эмоций. Им сложно дается идентификация эмоционального состояния другого человека, дети обладают малым представлением о способах регулирования эмоционального состояния и умения избавлять от негативных чувств, лишь небольшой процент детей оказался на высоком уровне данных показателей, большинство детей не проявляют эмпатию, не поддерживают друг друга в неприятной ситуации, не знают, как подбодрить сверстника и не обращают внимание на эмоциональное состояние другого человека.

Таким образом, полученные результаты подтверждают научные исследования психологов, ученых в данной области. Старшие дошкольники с ОНР III уровня имеют недостаточный уровень сформированности социальных эмоций, а, значит, необходимо проводить целенаправленную коррекционно-развивающую работу по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исходя из данных исследования, мы сделали вывод, что целесообразно разработать проект по созданию психолого-педагогических условий по развитию социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста, который включит в себя систему занятий для развития социальных эмоций детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста посредством различных занятий

и упражнений. Нами были выделены следующие блоки развития социальных эмоций – Блок 1. «Понимание и осмысление основных социальных эмоций и их способы выражения», блок 2. «Ознакомление детей с азбукой выражения эмоций. Содействие на понимание и реагирование на эмоции другого», блок 3. «Ролевое проигрывание ситуаций, отработка навыков эффективного взаимодействия, эмпатии, умения сотрудничать», блок 4. «Определение уровня развития представлений об эмоциях». В каждом блоке представлена система заданий, направленных на развитие и коррекцию социальных эмоций старших дошкольников с ОНР III уровня. Благодаря специально подобранным играм и упражнениям у детей формируются эмоционально-мотивационные установки по отношению к себе, окружающим его сверстникам и взрослым людям. Они приобретают навыки, умения и опыт, необходимые для адекватного поведения в обществе, что способствует наилучшему развитию личности ребенка и подготовки его к жизни.

Таким образом, данный проект сможет способствовать гармоничному развитию социальных эмоций у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. Дети смогут распознавать эмоции, называть их, адекватно выражать свои эмоциональные переживания, некоторые дети смогут понимать эмоциональные состояния, переживания, личностные особенности другого человека, научатся сочувствовать и сопереживать. Также проделанная работа будет направлена на социально-личностное развитие ребенка и на создание специальных условий для коррекционной работы, которая поможет детям уточнять и создавать новые впечатления об окружающем мире, совершенствовать их коммуникативную деятельность, способствовать сплочению детского коллектива и налаживанию взаимоотношений со взрослыми.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии: Эмоции и их развитие в детском возрасте. – СПб: Питер, 2008. – С. 36.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – С. 97.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 2008. – 391 с.
4. Леонтьев А.Н., Судаков К.Я. Эмоции // БСЭ. – Т. 30. – М., 1978.

Сентемова Е.Ю.,

Ворошнина О.Р.

ИЗУЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Одним из приоритетных направлений современной образовательной политики Российской Федерации является инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Особая роль как непосредственным участникам, реализующим инклюзивное образование, отводится педагогам. Поэтому организация эффективного инклюзивного образования требует от его организаторов целенаправленной подготовки кадров. Поскольку в инклюзивном обучении основная работа происходит во время общения ребенка с педагогом, то педагог оказывается в чрезвычайно сложной ситуации, когда ему просто не хватает навыков и знаний об особенностях работы с такими детьми [6].

Первоочередным и важным условием развития инклюзивной практики, по мнению отечественных исследователей М.С. Астоянц, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, И.Н. Хафизуллиной, В.А. Сластёнина и др., является подготовка компетентных педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми, имеющими ОВЗ [1, 3, 4, 5, 6].

Опыт показывает, что при организации инклюзивного образования в ДОУ требования к деятельности воспитателей повышаются, их функциональные обязанности расширяются. Кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых условиях воспитатель не может ограничиваться знаниями специфики дошкольного стандарта, образовательных программ и традиционных методик обучения и воспитания. Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается явно недостаточной. Активное развитие инклюзивной практики требует новых дидактических моделей и иной организации профессиональной подготовки воспитателей. Соответственно, в условиях инклюзии особое значение придается содержанию инклюзивной компетентности воспитателей ДОУ [6].

На основе анализа научных исследований авторов [1, 3, 4, 5, 6], были определены основные компоненты инклюзивной компетентности воспитателей, а также критерии, по которым можно оценить сформированность инклюзивной компетентности воспитателя ДООУ. Так, можно выделить в структуру инклюзивной готовности мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.

Изучение профессиональной компетентности предусматривает решение ряда задач:

1. Осуществить подбор адекватных диагностических методик.

2. Изучить особенности мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонента инклюзивной компетентности воспитателей ДООУ.

3. Провести обработку и анализ результатов исследования компонентов инклюзивной компетентности воспитателей ДООУ.

Для изучения инклюзивной компетентности воспитателей ДООУ мы выделили характеристики параметров сформированности компонентов инклюзивной компетентности воспитателей ДООУ и методы их исследования.

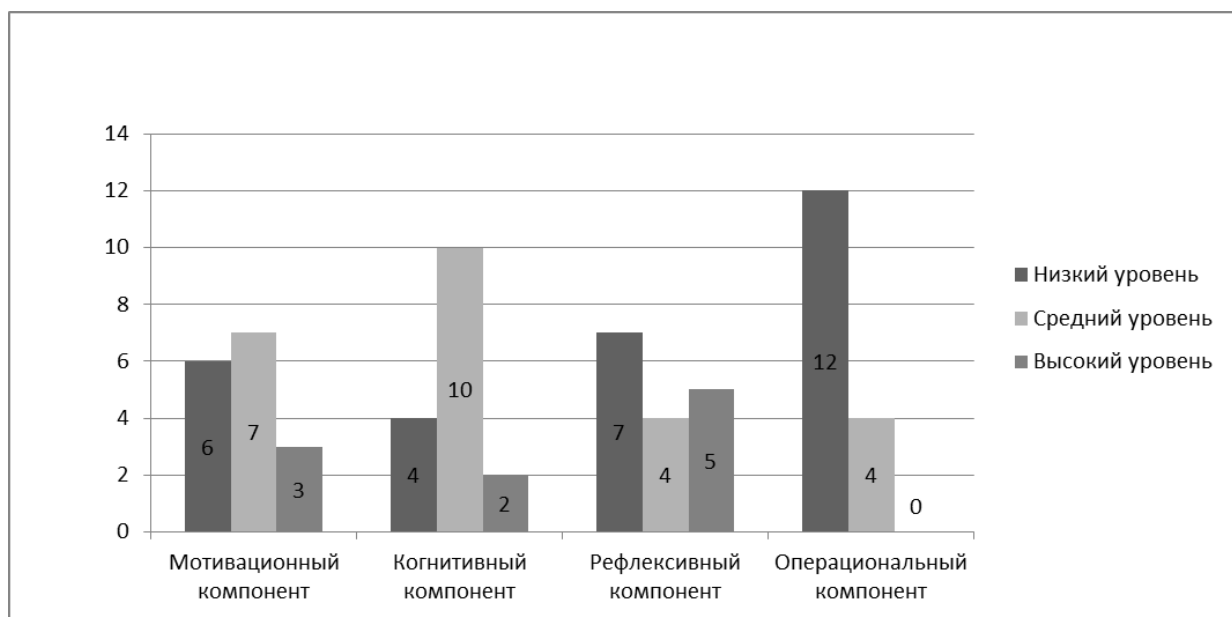
Характеристика параметров сформированности компонентов инклюзивной компетентности воспитателей ДООУ

№ п/п	Параметр	Показатели / Критерии	Методы исследования
1	Мотивационный компонент	Педагог осознает социальную значимость работы с детьми с ЗПР и ТНР в ДООУ. Готов к формированию толерантного отношения к детям с ЗПР и ТНР, проявление эмпатии к ним. Имеет потребность в профессионально-педагогическом совершенствовании. Осознает недостаточность достигнутых результатов и желание их улучшить. Проявляет готовность участвовать в инновационных процессах. Критерии: Осознание социальной значимости работы с детьми с ЗПР и ТНР в системе ДООУ; стремление к потребности в постоянном профессионально-педагогическом совершенствовании	– «Я и инклюзивное образование» методика Л.М. Митина, 1 часть – Диагностика профессиональной педагогической толерантности Ю.А. Макарова [2]

№ п/п	Параметр	Показатели / Критерии	Методы исследования
2	Когнитивный компонент	<p>Педагог понимает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ЗПР и ТНР. Правильно отбирает способы организации образовательного процесса. Проектирует образовательный процесс для совместного обучения. Реализует эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами. Создает КРППС среду для детей ЗПР и ТНР и использует ресурсы и возможности ДОУ для развития всех детей. Осуществляет профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Критерии: Владение профессиональными знаниями, умениями и навыками (полные, прочные и системные), необходимыми для организации образовательного процесса с учетом индивидуальных и возрастных особенностей развития детей с ЗПР и ТНР</p>	<p>– «Я и инклюзивное образование» методика Л.М. Митина, 2 часть – Анкета «Изучение готовности педагогов общеобразовательных организаций к внедрению инклюзивного образования» Е.Е. Буренина [2]</p>
3	Рефлексивный компонент	<p>Педагог способен анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности. Проводит анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ЗПР и ТНР. Способен оценить собственный выбор методов и способов организации образовательной деятельности детей ЗПР и ТНР. Осуществляет контроль за своими действиями в процессе организации образовательной деятельности с ребенком ЗПР и ТНР, оценивает его результаты. Критерии: Умения – анализ, контроль, оценка</p>	<p>– Определение уровня педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишников [2]</p>

№ п/п	Параметр	Показатели / Критерии	Методы исследования
4	Операциональный компонент	Педагог способен выделять необходимые и имеющиеся ресурсы для организации инклюзивного образования, выявлять особые образовательные потребности и зону ближайшего развития обучающихся с ЗПР и ТНР; создавать благоприятную атмосферу в инклюзивном коллективе; выполнять свою профессиональную деятельность в условиях междисциплинарной команды. Критерии: Выполнение конкретных профессиональных задач необходимых для успешного осуществления ИО. Умение решать возникающие педагогические ситуации	– Методика оценки продуктов деятельности педагогов (планы работы, конспекты НОД, АОП) – Экспертная оценка (карта оценивания); – Методика оценки готовности образовательного учреждения к ИО (карта)

В соответствии с программой исследования был проведен констатирующий этап исследования. Констатирующий эксперимент – включал в себя сбор данных по выявлению уровня сформированности инклюзивной компетентности воспитателей ДОУ (рисунок).



Уровень сформированности инклюзивной компетентности воспитателей ДОУ по компонентам

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

Уровень сформированности инклюзивной компетентности воспитателей ДОУ в воспитании и развитии детей с ЗПР и ТНР можно

определить как недостаточный. Воспитатели находятся на стадии сопротивления инклюзии, что свидетельствует по результатам проведенного исследования. У них нет достаточного уровня знаний для организации инклюзивного процесса, не сформирована мотивация, не достаточно развит рефлексивный компонент.

Воспитатели на недостаточном уровне владеют нормативно-правовой информацией в области инклюзивного образования. А также затрудняются с определением целей и задач коррекционной педагогики и специальной психологии, не имеют четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, о методиках и технологиях организации образовательного процесса.

Исходя из полученных результатов, считаем, что целесообразно организовать комплексную системную работу в ДОУ по формированию инклюзивной компетентности воспитателей, при обязательном содействии администрации ДОУ. Развитие инклюзивной компетентности предполагает повышение уровня знаний воспитателей в области инклюзивного образования, взаимодействия с детьми ОВЗ (воспитание и обучение). Для это администрации ДОУ необходимо организовать курсы повышения квалификации воспитателей., обмен опытом на различных образовательных площадках. Получение знаний о рефлексивности и рефлексивных приемах, а также их реализацию в практической деятельности воспитателя с последующим обсуждением и анализом. Использование таких форм работы, как мозговой штурм, игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций. Совместная разработка и анализ АООП, АОП, ИОМ, конспектов НОД.

Инклюзивная компетентность представляет собой комплексный продукт средового влияния и индивидуально-личностных характеристик воспитателя, поэтому для ее развития необходимы усилия самих воспитателей, а также администрации ДОУ. Это, в свою очередь, предполагает создание рабочей группы, разработку и реализацию педагогического проекта и программы формирования инклюзивной компетентности воспитателей ДОУ.

Идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она станет составной частью профессионального мышления воспитателя ДОУ.

Список литературы

1. Астоянц М.С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия [Электронный ресурс] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 51–58. – URL: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/pdfVersion?articleId=583>
2. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127–132.
3. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: Ситуация России XXI века [Электронный ресурс] // Специальное образование. – 2005. – № 5. – (КиберЛенинка). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-obuchenie-situatsiya-rossii-xxi-veka>
4. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2012. – 336 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2012. – 576 с.
6. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-obsheobrazovatelnoy-shkoly-v-rabote-s-detmi-s-osobymi-obrazovatelnyimi> (дата обращения: 14.07.2021).

Стенникова С.В.,

Токаева Т.Э.

СИСТЕМА ЗАНЯТИЙ «КОММУНИКАТИВНЫЙ ТЕАТР» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ С ЗПР

Актуальность данного проекта, направленного на формирование коммуникативных навыков у детей 9–10 лет с ЗПР, определяется следующими фактами: необходимость дальнейшей работы по совершенствованию коммуникативных навыков младших школьников

с ЗПР, связанная с общими задачами демократизации и гуманизации образования; требования, которые предъявляют в настоящее время к обучающемуся ФГОС нового поколения, с учетом которых современный школьник должен владеть рядом коммуникативных компетенций, а именно – владеть способами совместной деятельности в группе, умениями корректно вести учебный диалог, искать и находить компромиссы; иметь позитивные навыки общения в социуме и т.д. Содержание системы занятий «Коммуникативный театр» строится на литературных произведениях из учебника для общеобразовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы «Чтение» для 3 класса (часть 1, раздел «Чудесный мир сказок»). Авторы-составители: С.Ю. Ильина, А.А. Богданова. Цель проекта: формирование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Задачи проекта:

1. Обогащение поведенческого репертуара обучающихся социально приемлемыми навыками взаимодействия в конфликтной ситуации, игровой ситуации, ситуации повседневного общения.

2. Развитие средств невербального общения.

3. Формирование умений сотрудничать, работать в группе.

4. Развитие рефлексии (умения анализировать собственное поведение, поступки, качества личности, эмоции и чувства).

5. Обучение приемлемым способам выражения негативных эмоций (гнева, обиды, раздражения).

6. Психолого-педагогическое сопровождение и просвещение родителей, педагогов в формировании коммуникативной сферы детей. Общая методологическая основа проекта – психологические и педагогические концепции о формировании личности в активной деятельности и общении, о системе обучения и воспитания, о наличии потребности детей в самореализации личностных потенциалов, активном личностном росте и саморазвитии.

Данный проект – это система занятий, направленная на формирование коммуникативных навыков у учеников 9–10 лет с ЗПР. За основу положен системно-деятельностный подход. Вслед за М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Т.А. Репиной, Г.М. Капустиной, мы рассматриваем коммуникацию как деятельность. Название программы «Коммуникативный театр» условное, это театр, который призван сформировать коммуникативные навыки у учеников 9–10 лет с ЗПР.

Драматизация литературных произведений является одним из наиболее часто используемых видов творческих работ. Сущность данного приема заключается в воспроизведении прочитанного или услышанного самим ребенком через использование мимики, жестов, интонации, позы, т.е. через использование различных средств выразительности, через актерскую игру. Вопрос об использовании данного приема на занятиях разрабатывался многими методистами: Е.А. Адамович, В.И. Яковлевой, О.В. Кубасовой, М.Р. Львовым, Л.Д. Мали, Н.Н. Светловской, О.В. Сосновской и др.

Участники программы: дети 9–10 лет, обучающиеся 3 класса с ЗПР. Объем программы: 36 занятий в год. Сроки реализации программы: программа рассчитана на один год обучения. Формы обучения и виды занятий: беседа, чтение художественной литературы, драматизация художественных произведений. Методы, используемые в работе: наглядный, исследовательский, практический, объяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый. Форма организации деятельности: занятия проводятся по подгруппам. Режим занятий. Продолжительность занятия – 45 минут.

1. Структура занятия: вводная часть (ритуал приветствия); основная часть; заключительная часть (подведение итогов, рефлексия). С целью формирования коммуникативных навыков у детей 9–10 лет с ЗПР посредством драматизации литературных произведений предложены следующие этапы (по Е.Ю. Шишкиной, Л.М. Машковцевой): 1) чтение литературного произведения и характеристика персонажей; 2) распределение ролей на основе качеств ребенка и персонажа; 3) инсценировка этюдов литературного произведения при взаимодействии персонажей; 4) драматизация литературного произведения. Планируемые результаты: 1. Обогащение поведенческого репертуара обучающихся социально приемлемыми навыками взаимодействия в конфликтной ситуации, игровой ситуации, ситуации повседневного общения.

2. Развитие средств невербального общения.

3. Формирование умений сотрудничать, работать в группе.

4. Развитие рефлексии (умения анализировать собственное поведение, поступки, качества личности, эмоции и чувства).

5. Обучение приемлемым способам выражения негативных эмоций (гнева, обиды, раздражения).

Критерии и способы определения результативности. Проведение диагностики оценки развития коммуникативных навыков детей 9–10 лет с ЗПР предполагается с помощью следующего диагностического инструментария:

1. Методика Р. Овчаровой «Ковёр». Цель: изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

2. Наблюдение за проявлением коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР во время совместной игры. Цель: Определить уровень сформированности коммуникативных навыков у учеников младшего школьного возраста с ЗПР в совместной игре. Формы подведения итогов программы: итоговый показ спектакля для родителей и детей из других классов. Учебно-тематический план системы занятий «Коммуникативный театр» представлен в таблице.

Учебно-тематический план системы занятий «Коммуникативный театр»
для детей 9–10 лет с ЗПР

№ п/п	Название	Всего часов	Теория (часы)	Практика (часы)
1	«Лиса и журавль» (русская народная сказка)	4	1	3
2	«Храбрый баран» (русская народная сказка)	4	1	3
3	«Лиса и тетерев» (русская народная сказка)	4	1	3
4	«Овечка и волк» (русская народная сказка)	4	1	3
5	«Медведь и пчелы» (башкирская народная сказка)	4	1	3
6	«Тигр и лиса» (таджикская народная сказка)	4	1	3
7	«Лиса и куропатка» (французская народная сказка)	4	1	3
8	«Куцый хвост» (абхазская народная сказка)	4	1	3
9	«Глупый котенок» (удмуртская народная сказка)	4	1	3
Итого:		36	9	27

Стенникова С.В.,

Токаева Т.Э.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ТЕМЕ «СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В СОШ СВЕРДЛОВСКОГО РАЙОНА г. ПЕРМИ»

Нами был проведен анкетный опрос по теме «Системный подход к формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР в СОШ Свердловского района г. Перми». Опрос проводился в январе-феврале 2021 года по стандартизированному бланку анкеты. Опрошено 60 респондентов. В выборке представлены завучи по воспитательной работе, учителя начальных классов, логопеды, психологи, дефектологи, педагоги дополнительного образования и представители родительской общественности.

Анализируя результаты опроса по наличию системного подхода к формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР, по мнению 43 % специалистов не имеется системного подхода в работе, а 20 % отмечают его наличие не в полном объеме.

Из представленных данных следует, что необходимо более детальное изучение вопроса формирования коммуникативных навыков у учащихся начальных классов с ЗПР.

Анализируя данные опроса родительской общественности, отметим, что большинство участвуют в развитии коммуникативных навыков своих детей. Также значительная часть родителей отмечает, что принимает участие периодически.

В средних общеобразовательных школах Свердловского района г. Перми деятельность педагогов СОШ Свердловского района г. Перми по внедрению театрализованной деятельности школ с целью формирования коммуникативных навыков у учащихся начальной школы с ЗПР, в основном, сводится к несистематическому проведению занятий по готовым разработкам и конспектам, а также проводят и участвуют в разовых мероприятиях.

И лишь 11 % готовы активно занимаются разработками новых методик и апробацией своих программ в классах.

По их мнению всех опрошенных специалистов, на данный момент не существует единой методики организации работы по формированию у детей с ЗПР коммуникативных навыков. Театральная деятельность осуществляется в очень небольшом количестве общеобразовательных учреждений.

Большинство опрошенных учителей, а именно 76 % нуждаются в квалифицированной помощи в сфере формирования коммуникативных навыков у детей начальной школы с ЗПР. Специалистами отмечается необходимость создания программы занятий в рамках театральной деятельности. Также участникам образовательного процесса было предложено проранжировать по степени значимости (на их взгляд) коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР: 1. умение ориентироваться в условиях внешней ситуации общения; 2. умение планировать содержание акта общения; 3. умение подобрать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации, партнерам по общению; 4. умение реализовать задуманное в процессе общения; 5. умение оценивать результаты общения. Ответили 10 респондентов, ответы следующие: 4, 2, 1, 5, 3; 1, 2, 4, 5, 3; 1, 3, 2, 4, 5; 1, 4, 3, 2, 5; 1, 3, 2, 5, 4; 3, 4, 1, 2, 5; 1, 2, 3, 4, 5; 4, 3, 1, 5, 2; 1, 2, 4, 3, 5; 1, 3, 2, 5, 4. Исходя из анализа полученных данных были сделаны выводы: наиболее выбираемое умение – умение ориентироваться в условиях внешней ситуации общения; на второе место по значимости респонденты ставят умение планировать содержание акта общения и умение подобрать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации, партнерам по общению. Наименее важными коммуникативными умениями участники образовательного процесса посчитали умение реализовать задуманное в процессе общения и умение оценивать результаты общения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР актуальна среди участников образовательного процесса средних общеобразовательных школ Свердловского района г. Перми.

Токарева Н.В.,

Наумов А.А.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СТРУКТУРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изменения, происходящие сегодня в системе российского образования, в том числе и развитие инклюзивной практики, призваны обеспечить равные права и доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Все больше детей этой категории обучается в общеобразовательных учреждениях, так как получить образование и лучше адаптироваться к жизни ребята смогут в среде типично развивающихся сверстников, для которых такое обучение оказывает положительное воздействие: развиваются важные и необходимые качества, такие как толерантность и ответственность.

Комплексное сопровождение учебного процесса необходимо осуществлять для успешного решения задач в процессе обучения детей с ОВЗ по индивидуальной образовательной программе инклюзивного обучения. Важным компонентом комплексного сопровождения инклюзивного обучения детей, выступает тьюторское сопровождение, оно оказывает помощь в образовательном процессе, постоянно поддерживает и помогает детям.

Тьюторское сопровождение является одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования. В инклюзивном образовании подобных специалистов называют «адаптор», «педагог сопровождения». При этом понятие «тьютор» является более точным [1].

Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. В тесном активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями тьютор может создать для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации. Другими словами, тьютор – это посредник между ребенком с ОВЗ и другими детьми, а также родителями и педагогами в школьной среде.

Тьюторское сопровождение для обучающихся по индивидуальной образовательной программе оказывает содействие к получению качественного образования. Программа сопровождения строится в соответствии с образовательными возможностями, возрастными

и индивидуальными особенностями, состоянием нервно-психического и соматического здоровья, с учетом объективных возможностей образовательной среды [3].

В программу тьюторского сопровождения заложено непрерывное сопровождение учащегося непосредственно в образовательном пространстве. В этом случае главная задача тьютора – оказывать ребенку поддержку, помогать ему, чувствовать себя уверенно в пространстве класса, в школьном здании (особенно, в период адаптации). Своим примером сопровождающий взрослый показывает сверстникам учащегося то, как следует относиться к такому ребенку, какую помощь ему можно оказывать и как это сделать правильно.

Кроме того, тьютором отслеживается динамика полученных учащимися знаний и навыков, затруднения и ограничения, сопутствующие обучению. Это необходимо для возможности вносить коррективы в индивидуальную образовательную программу и оказания своевременной коррекционной помощи учащимся [4].

Фактически тьютор является помощником на уроке и для ребенка, и для основного педагога. Присутствие на уроке тьютора позволяет учителю вести фронтальную работу с классом, не переключаясь на помощь только одному ребенку.

Важно, чтобы учащиеся через выполнение индивидуальных, доступных по темпу и характеру заданий поверил в свои возможности, испытал чувство успеха, которое является сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться. Работа тьютора по коррекции учебной деятельности у учащихся с умственной отсталостью направлена на развитие и совершенствование умения:

- понимать инструкции;
- выполнять инструкции и отвечать на вопросы задания;
- обучаться в индивидуальном режиме;
- не отвлекаться на посторонние дела;
- вовремя обращаться за помощью;
- работать самостоятельно.

Следует отметить, что создание благоприятного психологического климата в процессе обучения, отношение вдумчивого доверия и уважения между педагогом и учащимся, атмосферы предотвращения психотравмирующих ситуаций в классе способствует успешному

освоению учащимся с интеллектуальными отклонениями учебной адаптированной программы.

Грамотная организация инклюзивного обучения учащихся в среде нормально развивающихся сверстников – непростая задача для общеобразовательной школы. Но, как показывает опыт инклюзивного образования, при создании определенных образовательных условий, учащиеся с ОВЗ способны овладеть программой основной общеобразовательной школы и в большинстве случаев продолжить дальнейшее образование [2].

Одним из важнейших направлений деятельности тьютора является непосредственное сопровождение реализации индивидуальной образовательной программы учащегося с ОВЗ. В содержание этого направления входит координация различных программ обучения учащегося.

Отдельным направлением деятельности тьютора является реализация коррекционно-развивающих задач. Предполагается выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями развития коррекционных программ, методик, приемов и методов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями, организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для коррекции нарушений развития и трудностей в обучении обучающихся.

В задачи тьютора входит и организация рефлексивной деятельности на каждом из этапов обучения, чтобы помочь учащимся осознать как собственные затруднения, так и позитивный опыт и результаты. При этом рефлексия может фокусироваться на поведении, чувствах и эмоциях, процессе взаимодействия с одноклассниками. Оценивается также эффективность построения и непосредственной реализации индивидуальной образовательной программы.

Тьютор, осуществляющий сопровождение учащегося с ОВЗ, должен владеть технологиями дифференцированного, развивающего обучения, технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения. Также тьютор должен владеть знаниями принципов реализации компетентностного подхода, эффективно пользоваться приемами установления контакта с учащимися, их

родителями, коллегами по работе, методами и формами осуществления мониторинга уровня обученности [5].

Важным показателем эффективности обучения детей с ОВЗ является положительная динамика личностного, когнитивного и эмоционального развития детей с ОВЗ, нормализации отношений с одноклассниками, педагогами и толерантному отношению друг к другу. Учет показателей успеваемости учащихся позволяет осуществить оптимальный выбор для них дальнейшего образовательного маршрута.

Список литературы

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС // Инновации в образовании. – 2013. – № 3. – С. 5–13.

2. Александрова Е.А., Андреева Е.В. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 2. – С. 222–232.

3. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. Вып. 1. – М.: Школьная книга, 2010.

4. Информационно-методический бюллетень. Профессия тьютор. – М.: Городской ресурсный центр ИПИО МГППУ, 2012. – С. 21–39.

5. Профессия «тьютор» // Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова и др. – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

Хачатрян С.Г.,

Карапетян Л.Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Семья в социализации ребенка, в процессе его развития наиболее важное и имеющее значительное влияние звено. Она является и важнейшим психологическим фактором, «предопределяющим» дальнейшую жизнь ребенка.

Изначально в семье, где царит гармония, любовь и забота, часто можно услышать от ребенка, что и он в будущем хочет создать семью. Рождение ребенка приводит к двум основным кризисным этапам в супружеских отношениях: первый – принятие роли родителя нового члена в семье, второй – изменение пространственных отношении

супругами. Эти кризисы могут привести к негативным переживаниям, даже, если супружеская пара готова к такому важному событию.

Рождение ребенка с проблемами в развитии большой удар для всей семьи. Несмотря на то, что потери ребенка нет, у родителей проявляется воображаемая потеря надежд и желаний, связанных с будущим ребенка. За это время семья переживает следующие этапы кризиса:

- когнитивный (внешний фактор): кризисный процесс начинается с организации исследования ребенка и осознание медицинского диагноза;
- эмоциональный: этот этап характеризуется фрустрацией, агрессией, чувствами вины, которые связаны с неправильным пониманием проблемы ребенка со стороны общества;
- изоляция от основных друзей, от общества вызывает у семьи сильные эмоциональные переживания;
- самоуправление: в этом этапе семья принимает проблему своего ребенка и разрабатывает стратегию включения в общество.

Расстройство ребенка, особенно, для семьи шоковое событие, которое вызывает потрясение у супружеской пары. С момента подтверждения диагноза семья переживает тяжелый стресс, сталкивается с множеством трудностей, связанных с организацией жизни, коммуникации, воспитания ребенка. Родители часто вынуждены пожертвовать не только своими интересами, но и интересами родных.

В результате исследований многих авторов выяснилось, что родители детей, с расстройствами (в том числе детей с аутизмом) чувствуют физическую усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в дальнейших взаимоотношениях с ребенком.

Взаимоотношения в семье нарушаются, что проявляется на психологическом, социальном, соматическом уровнях.

На психологическом уровне видоизменяется стиль семейных взаимоотношений с обществом, система ценностей у родителей. В эмоциональной сфере возникают различные проблемы.

На социальном уровне семья «избегает» общих знакомых. Взаимоотношения родителей со старшим поколением изменяются. У родителей появляется страх в вопросе рождения еще одного ребенка. Родители избегают взаимодействия с дошкольными, а потом и со школьными учреждениями.

Соматический уровень характеризуется психогенным стрессом родителей в связи с проблемой ребенка. Как правило, окончательный диагноз аутизма дается после 2–3 лет [2].

До этого родители ребенка часто обращаются к разным специалистам, чтобы лучше понять проблему и получить советы по воспитанию детей и общению с ними. Если объяснения врачей не бывают всеобъемлющими, то родители продолжают свои поиски, а иногда просто их прекращают. Переживание родителей после постановки диагноза бывают очень особенными: в связи с будущим ребенка и у них начинается этап сильных психологических трудностей. Психологические факторы, которые стоят за проблемой ребенка, очень часто связаны с вопросом о том, являются ли родители причиной возникновения проблемы у ребенка, и, если да, то каким образом. Этот вопрос сложный, как в эмоциональном, так и практическом плане.

Все родители, которые пережили первоначальную зависимость и беспомощность ребенка, будут неизбежно осознанно или неосознанно чувствовать вину за все то, что происходит с ребенком: неудачи и разочарования, физическая боль, несчастье, инвалидность и т.д. [1].

Но все же родители чувствуют вину. Они думают, сможет ли их ребенок общаться как другие, сможет ли общество понять его. Эти переживания часто формируют образ «вторичного аутизма», когда у родителей сокращается потребность общения, и в связи с разными изменениями чувство страха возрастает. Бывают и случаи, когда родители на протяжении многих лет, оценивая свою жизнь, отмечают, что именно рождение ребенка дало им опыт переосмысления жизни и научило принимать, надеяться и верить [3, 5]. А в тех семьях, где основная психологическая нагрузка связана с неопределенностью, родители отмечают, что диагноз проблемы причинил им легкое странное чувство, так как было дано четкое представление о проблеме ребенка [5]. Но, в основном, после диагноза для родителей жизнь превращается в цепочку, насыщенную непредсказуемыми событиями, которые сопровождаются чувством страха, печали. Родители должны найти в себе силу и приложить все усилия для преодоления трудностей, связанных с проблемой.

Процесс воспитания ребенка носит постоянный характер, хотя бывают успехи и неудачи, разочарования и проблемы. Но у родителей постепенно появляется уверенность, и они начинают оценивать трудности

адекватно. Накопив жизненный опыт, разрабатывают новые подходы к жизни и понимают относительность норм, усвоенных в прошлом.

В семьях детей с аутизмом чувство напряженности бывает более сильным, чем в семьях детей с другими расстройствами. Семьи часто бывают лишены моральной поддержки знакомых, а иногда и родных. Общество в большинстве случаев бывает не в курсе проблемы, а родителям бывает трудно объяснить такое поведение ребенка. Родители оказываются в особой психологической ситуации: везде – во дворе, в магазине сталкиваются с агрессивной реакцией людей. Проблема приводит к возникновению чувств личной неудачи, стыда, духовного упадка: «Почему я?», «В чем я виноват?», «Какой же я человек, если не смог защитить собственного ребенка?» – такие вопросы, в основном, возникают, когда родители пытаются придать значимость рождению ребенка. В этом случае действуют защитные психологические механизмы, которые «освобождают» человека от трудных переживаний. Они способствуют возрастанию внутреннего стресса родителей, так как они должны игнорировать неприемлемые, нежелательные факты в поведении ребенка.

Стресс, наиболее очевидным образом проявляется у матерей, когда во многих случаях нарушается эмоциональная связь между ребенком и матерью, когда ребенок избегает материнских объятий, иногда не отличая маму от других. И это матерей приводит к депрессии и неврозам.

Исследование, проведенное Ю.В. Никитиной, показало, что среди членов семьи детей с аутизмом, эмоциональная реакция матерей к детям положительная и адекватная [4].

На когнитивном уровне оценка ребенка чаще всего инфантилизована, что показывает трудности понимания ребенка, построения модели его воспитания, и умение внедрить его в социальную среду. У матерей часто развивается комплекс ролевой неполноценности, связанный с необычностью адаптации ребенка. Кроме того, они чувствуют слишком большие ограничения личной свободы и времени.

Папы, как правило, большую часть времени проводят на работе, заботясь, о материальном достатке семьи, что носит длительный характер. Это позволяет им избегать повседневного стресса. В то же время они также испытывают чувство вины, хотя, очевидно, не показывают, как матери. Кроме того, они очень беспокоятся о своих женах, на плечах которых лежит длительный уход за «трудным ребенком» [4].

У братьев и сестер детей с аутизмом тоже бывают некоторые трудности, потому что родители часто бывают вынуждены пожертвовать их интересами. Они могут чувствовать себя обделенными, а также думать, что родители любят их меньше. Иногда они разделяют хлопоты семьи [4].

Уязвимость семьи ребенка с этой проблемой возрастает в связи с возрастными кризисами, когда семья проходит некоторые важнейшие этапы, например, поступление ребенка в дошкольное, в школьное учреждение. И получается так, что для семьи, имеющей ребенка с аутизмом, возрастание стресса может быть вызвано неопределенностью проблемы, трудностью быть в соответствии с социальными нормами. Неспособность ребенка общаться с окружающими людьми, эмоциональные реакции, которые ребенок не может контролировать, приводят всю семью к растерянности. Как правило, существующая боль не позволяет родителям объективно оценивать ситуацию и свои возможности. На сознательном уровне родители хотят получить информацию о состоянии ребенка, но в эмоциональном плане не готовы принять ее. Реакция родителей в современной литературе рассматривается как сложное, травматическое переживание, которое сравнивают с потерей родного человека. Описание психологической реакции включает пять временных фаз.

Шок и отказ. Это сопровождается подавлением психической активности или наоборот – хаотичным характером, что приводит к разрушению деятельности человека. Вначале отказ от проблемы ребенка дает родителям возможность «выживать», но не сбежать от реальности. Если со стороны родителей реакция носит длительный характер, то это приводит к неадекватным требованиям к ребенку, и бесконечным сменам специалистов. Специалисты, работающие с семьей, должны знать, что на данном этапе родители не могут принять проблему своего ребенка, подробную информацию, связанную с ее преодолением. Это самый тяжелый кризисный период, когда родители особенно нуждаются в поддержке и сострадании. Главной целью этого этапа является формирование доверительных отношений и мотивации у родителей.

Заключение сделки. Для этого этапа характерно то, что родители думают, что смогут справиться с проблемой ребенка, если будут совершать добрые поступки или будут вести себя правильно. Поиск «идеального» врача, специалиста применение самого эффективного метода дает родителям чувство того, что они смогут воздействовать на

ситуацию. Вышеперечисленными магическими способами они пытаются контролировать себя. Родители думают, что если они будут молиться, помогать нуждающимся, то проблема будет преодолена, и подобные отклики считают оправданными. На данном этапе важно учитывать также чувство вины у родителей. Поиск причин проблемы ребенка, обвинения в адрес друг друга оказывают свое влияние на поведение членов семьи. Родители становятся более чувствительными в любом вопросе, касающемся ребенка, воспринимая это как критику в свой адрес. Иногда они могут использовать чувство вины как оружие во взаимоотношениях с обществом, становясь этим капризными и требовательными.

Гнев. В случае не преодоления проблемы ребенка, со временем у родителей надежда переходит в гнев, который часто адресован работающим с детьми специалистам, которые, по мнению родителей не могут оказать необходимую помощь. Но, поскольку, в обществе не принято, открыто проявлять гнев, следовательно, они скрывают это, что приводит к разным психосоматическим заболеваниям. Родители очень часто направляют гнев на других людей: например, могут возникнуть неожиданные конфликты на работе, в семье, со специалистами, работающими с ребенком. Неправильное восприятие поведения родителей специалистами, конфликт с ними может служить началом нового травматического события для семьи. Это очень часто может привести к поиску нового «идеального» специалиста.

Депрессия. Осознание тяжести и характера проблемы ребенка приводит к проявлению депрессии у родителей. Эти переживания во многом зависят от того, как семья представляет эту ситуацию. На данный момент очень важна роль специалиста, так как они являются первыми среди тех людей, которые показывают, что вышеперечисленные чувства, эмоции характерны для каждого человека, находящегося в данной ситуации. Если специалисты боятся или не готовы к проявлению негативных переживаний родителей, то родители могут иногда избегать общения с ними. Иногда они могут заметить и то, что родители стали безразличными к своему ребенку и его достижениям. Если это носит временный характер, то является внешней формой депрессивного состояния.

Принятие. Этот этап считается сформированным, когда родители проявляют следующие характеристики:

- 1) умеют очень спокойно говорить о проблеме своего ребенка;

2) умеют сохранять равновесие между любовью к ребенку и самостоятельностью;

3) в сотрудничестве со специалистами умеют составить долгосрочные или кратковременные программы;

4) имеют личные интересы, не связанные с ребенком;

5) не проявляют излишней строгости к ребенку;

6) умеют запретить ребенку что-то или сделать замечание, не испытывая чувство вины [4].

Таким образом, ситуация в семье во многом обусловлена возможностями и динамикой дальнейшего развития ребенка. Многие семьи воспринимают проблему ребенка как вызов адаптироваться к этой ситуации, находя новые пути консолидации. В другом случае семейные отношения могут развиваться в другом направлении. Вместо того, чтобы поддерживать друг друга после взаимных упреков в адрес членов семьи и неудачных попыток для восстановления семейных отношений, семья все больше и больше может подвергнуться риску разрушения.

В любом случае следует отметить, что как семьи – разные, так и эмоциональные переживания каждого члена семьи, чувства, связанные с проблемой ребенка и его дальнейшим развитием, могут быть разными.

Список литературы

1. Добряков И.В., Защирина О.В. Психология семьи и больной ребенок: учеб. пособие: хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.

2. Керре Н.О. О специфике семей, имеющих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. – 2011. – № 2. – С. 17.

3. Михальченко К.А. Проблема семейного воспитания детей с ранним детским аутизмом // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 179–184.

4. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / Н.Г. Манелис, Н.Н. Волгина, Ю.В. Никитина и др.; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

5. Рязанова А.В. Семья с особым ребенком: внутренние процессы и социальные отношения // Аутизм и нарушения развития. – 2011. – № 2. – С. 18–21.

Чалова А.В.,

Прокументик О.В.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗПР К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ

Предоставление равных стартовых возможностей при поступлении в школу для детей с ОВЗ, создания условий для обеспечения необходимого и достаточного уровня их готовности к обучению в школе – актуальная задача образовательной политики России в области обеспечения качества непрерывного образования между уровнями образования. Ребенок, приходя в школу, погружается в среду, изобилующую постоянными контактами в учебном и в не учебном взаимодействии как со взрослыми – учителями, родителями одноклассников, социальными партнерами школы, так и со сверстниками – одноклассниками, другими детьми.

Развитие типично развивающегося ребенка и развитие ребенка с задержкой психического развития, с одной стороны, протекает по одним и тем же психологическим законам, с другой стороны, развитию ребенка с задержкой психического развития (далее – ЗПР) свойственно своеобразие, обусловленное дефектом. Дети с ЗПР испытывают затруднения в вербализации своих эмоций, состояний, настроения и, как правило, они не могут дать четкий и понятный сигнал о наступлении усталости, о нежелании выполнять задание и дискомфорте и др. В результате затрудняется вхождение ребенка в новый вид деятельности – учебную деятельность, выступающий важным условием развития личности ребенка-первоклассника. Полноценный процесс общения и взаимодействия ребенка дошкольного возраста с воспитывающими взрослыми и сверстниками не обеспечивается по причине не достаточной сформированности у него познавательной, эмоционально-волевой и собственно коммуникативной сфер (О.П. Гаврилушкина, Т.О. Журавлева, А.А. Заречная, О.С. Павлова).

Коммуникативная готовность – это способность ребенка к общению в ситуациях учебного и свободного взаимодействия со сверстниками (одноклассниками) и педагогом. Низкий уровень развития коммуникативности накладывает «отпечаток» на весь процесс обучения, так как данный процесс строится на основе взаимодействия и общения

его субъектов (Г.А. Цукерман). Уровень коммуникативного развития ребенка влияет на успешность адаптации к школьному обучению, дает возможность вступления в учебный диалог и учебное сотрудничество с педагогом и сверстниками, что обеспечивает успешность обучения, продуктивные социальные и взаимоотношения, и положительный образ школьника.

Коммуникативный аспект готовности детей к школе отчасти изучен в трудах М.И. Лисиной, Г.А. Капчели, Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой, Г.А. Цукерман и др. Согласно выводам ряда исследователей, общение ребенка с другими людьми – не только источник разнообразных переживаний и становления отношений, но и главное условие его психического развития и личностных качеств, образа «Я», взаимоотношений [4, 5]. В работах О.П. Гаврилушкиной, А.А. Заречной и др. представлены данные о недоразвитии таких составляющих коммуникативной компетентности, как умение договариваться, аргументировать свою точку зрения, слушать партнера по общению, контролировать его действия, помогать ему и разрешать конфликты [3]. Анализ исследований показал, что проблема коммуникативной готовности детей с ЗПР к обучению в школе практически не изучена, отметим также не достаточную разработанность практических рекомендаций, раскрывающих содержательные и методические аспекты формирования коммуникативной готовности детей 6–7 лет ЗПР к обучению в школе, внедрять их в практику дошкольного образования. Несмотря на интерес исследователей к этой проблеме, до сих пор нет целостного представления об особенностях коммуникативной готовности детей с ЗПР к обучению в школе.

Игра как средство воспитания и обучения глубоко и всесторонне раскрыта в отечественной педагогике и психологии [1]. В традиционной классификации детских игр принято выделять творческие игры и игры с правилами, применение которых оказывает влияние на формирование различных компонентов готовности ребенка к обучению в школе [2]. Игры с правилами изучались Е.И. Тихеевой, Л.А. Венгер, А.П. Усовой и др. В работах данных авторов показано, что такие игры способствует формированию эмоционально-волевых черт характера, интеллектуальных, физических и коммуникативных качеств ребенка. В то же время анализ литературы позволяет нам отметить, что научные рекомендации и практические разработки по использованию игр

с правилами в процессе формирования всех составляющих коммуникативной готовности детей с ЗПР старшего дошкольного возраста к обучению в школе представлены ограничено.

В нашем исследовании особое внимание уделено играм с правилами (дидактические, коммуникативные, подвижные и др.), так как в них происходит своеобразное моделирование, проигрывание ребенком ситуаций и действий, в значительной степени приближенных к будущей учебной деятельности. Правила игры определяют характер и способ игровых действий, организуют и направляют поведение детей и их взаимоотношения, совершенствуют коммуникативную деятельность. В дидактической игре, возможно, решать задачи обобщения и систематизации представлений о правилах общения в школе, в коммуникативной игре – развивать интерес к сверстнику как партнеру общения, формировать средства вербальной и невербальной коммуникации, в подвижной игре – договариваться о тактиках двигательной деятельности и обсуждать ее результаты и т.д. Анализ практики подготовки детей к школе на основе изучения планирующей документации и беседы показывает, что коммуникативной готовности педагоги ДОО уделяют недостаточно внимания; в образовательном процессе для решения задач, связанных с подготовкой к школе, применяют разные виды игр, в том числе игры с правилами (дидактические, подвижные и др.). Педагоги признают образовательный потенциал игр с правилами для формирования коммуникативной готовности и отмечают, что данный вид готовности важен для школьной успешности детей и требует большей целенаправленности, планомерности, систематичности в процессе подготовки детей к школе.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы и практики в области формирования коммуникативной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе посредством игр с правилами, мы пришли к выводу о наличии следующего противоречия: между высоким воспитательным потенциалом игр с правилами в решении задач формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе и их недостаточной представленностью в образовательном процессе ДОО. Проблема нашего исследования заключается в поиске и обосновании эффективных средств формирования коммуникативной готовности ребенка с ЗПР к обучению в школе. Одним из таких средств выступает игра с правилами. В рамках

данной проблемы была определена тема исследования: «Проектирование процесса формирования коммуникативной готовности детей 6–7 лет с ЗПР к обучению в школе средствами игры с правилами».

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка проекта по формированию коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к обучению в школе посредством игры с правилами. В качестве объекта исследования рассматривается процесс формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе старшего дошкольного возраста с ЗПР. Предметом исследования выступает проектирование деятельности по формированию коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе посредством игры с правилами. База исследования: МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми. Контингент исследования: дети 6–7 лет с ЗПР.

Нами были поставлены следующие задачи: осуществить анализ литературы по теме исследования, определить параметральные характеристики и выявить наличествующий уровень сформированности коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе; разработать педагогический проект, направленный на формирование коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе посредством игр с правилами. Для определения уровня коммуникативной готовности ребенка с ЗПР к школе были выделены следующие компоненты: информационно-коммуникативный компонент, аффективно-коммуникативный; регуляционно-коммуникативный. В исследовании были использованы следующие диагностические методики: беседа с детьми (предложена нами на основании исследования С.В. Проняевой); «Коммуникативные качества личности» А.М. Щетининой и М.А. Никифоровой; «Способность детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой; «Рукавички» Г.А. Цукерман.

В результате анализа данных, полученных на констатирующем этапе исследования, нами было установлено, что дети находятся на среднем и низких уровнях сформированности коммуникативной готовности к обучению в школе. Дети имеют ряд трудностей коммуникативного характера: не достаточно ориентируются в таком явлении как общение людей и правилах общения важных для совместной деятельности; вступают в общение преимущественно по

инициативе педагога; не умеют договариваться и объяснять свою позицию, не высказывают собственные интересы, потребности и мнение; проявляют нетерпение при слушании партнера, перебивая его, настаивают на своем; ситуативно эмоционально откликаются на чувства партнера по общению и эпизодически проявляют доброжелательность в общении; имеют склонность к конфликтам. Отметим, что данные результаты в целом соотносятся с данными изучения коммуникативных особенностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, полученными в исследованиях О.П. Гаврилушкиной и А.А. Заречной.

Проведенный анализ актуализирует разработку проекта по формированию коммуникативной готовности детей с ЗПР к обучению в школе средствами игры.

Название проекта: «Играем, познаем и общаемся».

В проекте принимают участие разные специалисты: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. Проект осуществляется под кураторством учителя-дефектолога. В содержание проекта включены разнообразные методы работы детьми с ЗПР: беседы, коммуникативные, дидактические, речевые, хороводные игры и психогимнастические этюды. Каждому месяцу соответствует своя линия, например: месяц октябрь, линия «Страна понимания» которую начинает в начале месяца педагог-психолог с начинающей коммуникативной, далее распределяется проведение определенных игр каждым участником проекта: учитель-логопед – коммуникативные игры; воспитатель – хороводные и подвижные игры; учитель – дефектолог – дидактические игры; педагог-психолог – коммуникативные игры, пантомимические этюды; музыкальный руководитель – музыкальные игры; инструктор по физической культуре – подвижные игры и игровые упражнения.

Мы предполагаем, что реализация данного проекта будет способствовать развитию коммуникативной готовности детей 6–7 лет с ЗПР к школе: вступать в процесс общения со взрослым и сверстниками; использовать средства вербального и невербального характера в различных коммуникативных ситуациях; ориентироваться в партнерах и ситуациях общения; оценивать эмоциональное состояние (эмоции, чувства, настроение) друг друга; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнеру по общению.

Список литературы

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
2. Бабаева Т.И. У школьного порога. – М.: Просвещение, 1993. – 128 с.
3. Гаврилушкина О.П., Заречная А.А. Исследование социального взаимодействия дошкольников с нормальным и задержанным развитием. – «Другое детство» // Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: МГППУ, 2009. – С. 54–57.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Просвещение, 2006. – 144 с.
5. Цукерман А.Г. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни. – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 115 с.

Швецова Н.Н.,

Наумов А.А.

ИЗУЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ЧЕРНУШИНСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ОКРУГА

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.

Процедура сопровождения детей с ОВЗ имеет нормативно-правовое обоснование, регламентирующее ее полноценную реализацию в образовательном учреждении дошкольного образования.

Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ЗПР создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дошкольное образовательное учреждение, как начальная ступень образования имеет все возможности для более успешного и полного включения детей с ЗПР в среду обычных сверстников, т.е. инклюзии.

В Пермском крае в 2019–2020 годах функционирует 53 отдельных организации, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, в том числе 6 дошкольных образовательных учреждений для детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

На уровне дошкольного образования реализуются модели инклюзивного образования в 741 группе дошкольников, а в 263 группах ДОУ реализуется модель интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников.

Осуществляют деятельность 8 муниципальных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, которые осуществляют деятельность по следующим направлениям: ранняя помощь; психолого-педагогическое консультирование обучающихся и их родителей; коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия; логопедическая помощь; помощь обучающимся в социальной адаптации и т.д.

На базе краевого центра художественного образования «Росток» создан Координационный центр организационно-методического сопровождения работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в системе дополнительного образования.

Для изучения имеющихся условий оказания системы помощи в сопровождении детей с ЗПР дошкольного возраста на уровне Чернушинского муниципального округа нами были проанализированы следующие условия:

- нормативно-правовое обеспечение;
- статистика и организация сопровождения детей с ЗПР.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется как составная часть двух основных форм обучения детей с ОВЗ, предусмотренных Законом об образовании:

- инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (п. 27 ст. 2 Закона об образовании);

- адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (п. 28 ст. 2 Закона об образовании).

Потребителями услуг психолого-педагогического сопровождения являются родители (опекуны) детей с ОВЗ.

По статистическим данным 211 детей с ОВЗ и детей-инвалидов посещают образовательные учреждения:

- дошкольные учреждения – 52 ребенка в возрасте от 2 до 7 лет;
- специальные (коррекционные) образовательные учреждения – 12 детей;
- общеобразовательные школы – 65 детей;
- в специальных (коррекционных) классах 8 вида – 18 детей;
- проходят индивидуальное обучение на дому – 59 детей;
- не посещают ДООУ по медицинским показателям 5 детей в возрасте от 0–3 лет.
- не получают общее образование по состоянию здоровья – 4 ребенка.

Дети с ОВЗ и дети-инвалиды посещают как группы кратковременного пребывания, так и общие группы.

В МАДОУ «ЦРР «Детский сад 7» шестой год работает адаптационная группа кратковременного пребывания для детей-инвалидов со множественными нарушениями в развитии. В 2018/19 учебном году из данной группы в специальный (коррекционный) класс поступили 3 ребенка с РАС.

Для организации деятельности лекотеки были выделены дополнительные штатные единицы: учителя-логопеда – 0,5 ст., медсестры – 1,0 ст., психолога – 0,5 ст. Данную группу в этом году

посещают 4 ребенка с особыми образовательными потребностями, имеющих сочетание 2 или более недостатков в физическом и (или) психическом развитии в развитии, 1 ребенок с ограниченными возможностями здоровья по рекомендации УПМПК. По результатам коррекционно-реабилитационной работы 2019–2020 годов специалистов психолого-педагогического сопровождения ДООУ и воспитателя группы, 3 детей переведены в общую группу. В логопедической группе находятся 9 детей-инвалидов с тяжелыми речевыми нарушениями.

Совместно с МСЭК проводится комплексное обследование на соответствие психофизического состояния и ограниченной возможности здоровья. Дети находятся на наблюдении и лечении в отделении реабилитации детей-инвалидов, проводится индивидуальная коррекционная работа по развитию речи, родителям постоянно оказывается консультативно-методическая помощь в воспитании и обучении «особого» ребенка.

Одной из форм обучения детей с ОВЗ является индивидуальное обучение на дому. В 17 общеобразовательных учреждениях обучается 382 ребенка с ОВЗ, в том числе в общеобразовательных школах обучаются 142 ребенка с ОВЗ и ребенка-инвалида с различными патологиями в развитии по адаптированным образовательным программам в соответствии и с ориентиром на ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с УО (ИН) (приказы Минобрнауки РФ № 1598, № 1599 от 19.12.2014 г.).

Всего по району в настоящее время охвачены индивидуальным обучением по рекомендации медицинского учреждения и на основании выписки ВКК 71 обучающийся, в том числе 59 детей-инвалидов с различными патологиями.

52 ребенка с ОВЗ охвачены дополнительным образованием с использованием дистанционных технологий, из них 48 детей-инвалидов, в том числе 21 обучающийся, находящийся на индивидуальном обучении, на дому. В целях психолого-педагогического сопровождения учителя индивидуального обучения вместе со своими подопечными по расписанию обучаются в классе со сверстниками детей с ОВЗ.

В целях обеспечения непрерывного профессионального роста педагогов и специалистов, занятых в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, в 2020 году проведены обучающие мероприятия для более 308 человек из числа руководящего, педагогического и административного персонала образовательных организаций, центров

психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психолого-медико-педагогических комиссий.

На портале <http://doshkolnik.perm.ru> для жителей муниципалитетов Пермского края размещена справочная информация, введена функция записи на прием к специалисту, существует возможность подачи заявления в электронной форме. Здесь можно получить консультацию специалиста, задать вопрос или познакомиться с ответами на наиболее распространенные вопросы родителей.

Анализ современного состояния системы образования обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью в Чернушинском муниципальном районе выявил следующее:

1. Сохраняется качество воспитания и образования в ДОУ.
2. Совершенствуется материально-техническое и программно-информационное обеспечение образовательного процесса.
3. Используются возможности сетевого взаимодействия и интеграции в образовательном процессе.
4. Осваиваются и внедряются новые технологии воспитания и образования дошкольников, через обновление развивающей образовательной среды ДОУ, способствующей самореализации ребенка, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации в разных видах детской деятельности.
5. Развивается система управления образованием на основе повышения компетентности родителей по вопросам взаимодействия с учреждением.

Щеколдина С.В.,

Ворошнина О.Р.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В связи с увеличением рождаемости детей с различными нарушениями, ростом их заболеваемости и инвалидности одной из актуальных в специальной педагогике становится проблема ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с задержкой речевого развития. Врожденные психические

и неврологические заболевания провоцируют недоразвитость речи, и, напротив, задержка речевого развития затормаживает развитие мышления. В этой связи особую актуальность начинает приобретать диагностика раннего речевого развития и комплексная своевременная психолого-медико-педагогическая работа с семьей и ребенком раннего возраста, имеющим проблемы в развитии.

Современные исследования доказывают, что при раннем начале целенаправленного коррекционного воздействия создается возможность скорректировать и предупредить вторичные отклонения в развитии детей (В.В. Лебединский, Н.Н. Малофеев, Ю.А. Разенкова) [4].

Задержка речевого развития – это отставание в речевом развитии детей раннего возраста, который употребляется в отношении всех групп детей 2–4 лет как с темповым отставанием речи, так и при задержках церебрально-органического характера. Выразиться задержки речевого развития могут не только в темпах усвоения родного языка, но и в нарушениях звукопроизношения и структурно-семантического оформления высказывания. Без направленной коррекционной работы эти имеющиеся у детей трудности в дальнейшем могут принять большую выраженность и привести к снижению объема памяти, трудностям в мыслительных операциях.

Отечественные психологи рассматривают развитие ребенка как процесс присвоения им общественно-исторического опыта человечества, фиксированного в продуктах материальной и духовной культуры, при этом указывают на зависимость психических процессов от характера детской деятельности. Особое значение в развитии ребенка раннего возраста имеет ведущая деятельность – предметная. Исследователи отмечают, что на основе практических действий у детей начинают складываться элементарные формы мышления, развиваются память, внимание и речь. Сформированность предметных действий во многом определяет дальнейшее психическое развитие ребенка, оказывает влияние на становление разных видов детской деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [1, 3, 5].

Специфика предметной деятельности заключается в том, что ребенок открывает для себя и овладевает функциями предметов. Назначение предметов, их функция обладают скрытым свойством, которое не может быть постигнуто простым манипулированием

предметом. Поэтому только взрослый способен в различных формах продемонстрировать ребенку предназначение предмета. При этом взрослый человек демонстрирует ребенку смысл действий с предметом, его общественное назначение; обучает ребенка действиям и движениям, показывает ему технические приемы выполнения действия; поощряя или порицая действия ребенка, осуществляет контроль за ходом выполнения действий малыша. Предметную деятельность в раннем возрасте, с одной стороны, можно рассматривать как средство коррекции задержки речевого развития, с другой стороны, находясь еще только на этапе становления, предметная деятельность сама нуждается в педагогическом сопровождении.

Недоразвитие предметной деятельности детей с ЗРР, являясь фактором, осложняющим речевое развитие, требует, на наш взгляд, специальной работы, направленной на ее педагогическое сопровождение, которое рассматривается в современной литературе как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования и участия взрослого в деятельности ребенка, поощрения его максимальной самостоятельности в разрешении проблемной ситуации.

Целями педагогического сопровождения предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития являются:

- содействие развитию познавательной активности, обогащение положительного эмоционального опыта детей в процессе манипулирования предметами, поддержка проявлений интеллектуальных эмоций (удивления, сомнения, догадки, радости успеха);

- содействие развитию целенаправленности познавательной деятельности, овладению элементарными исследовательскими действиями.

В ходе нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого решались следующие задачи: изучение диагностического инструментария; отбор методик диагностики сформированности предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития; определение степени сформированности предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития, анализ и обобщение полученных данных.

Эксперимент включал в себя сбор данных о детях, существенных для оценки уровня развития предметной деятельности, проведение «Диагностики психического развития детей от рождения до 3 лет» Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой [2]. Данная диагностика позволяет оценить операционально-техническую сторону деятельности, познавательную активность, включенность в общение со взрослым и целенаправленность деятельности. Непосредственное наблюдение за игрой ребенка, предложенное в методике диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печорой, Э.Л. Фрухт и анализ результатов, позволяет оценить названные выше параметры комплексно.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, стоит оговориться, что в эксперименте принимали участие как дети 1–2 лет, так и дети 2–3 лет. Для обеих подгрупп детей были предложены схожие диагностические ситуации, но показатели развития предметной деятельности оценивались по-разному: некоторые показатели следует отнести к более высокому уровню, учитывая возраст детей. Такими показателями являются «Речевое сопровождение деятельности» (для ребенка до 2 лет достаточно, если он называет предметы или комментирует лишь отдельные действия, для ребенка старше 2 характерны развернутые речевые высказывания) и «Стремление к самостоятельности». Для малышей до 2 лет эти показатели должны оцениваться не ниже, чем 1 балл, для детей старше 2 лет – не ниже, чем 2 балла [2].

В ходе констатирующего эксперимента на основе выделенных параметров были определены особенности развития предметной деятельности детей раннего возраста с ЗРР. Большинство детей к моменту проведения эксперимента освоили манипулятивные действия, тогда как культурно-фиксированные действия находились еще на этапе формирования. Эмоциональная вовлеченность в действия с предметами в специально созданных ситуациях и непосредственной игре, настойчивость и стремление к самостоятельности у меньшей группы детей находится на низком уровне, бóльшая подгруппа детей находится на среднем уровне развития, и достаточно большая группа детей с высоким уровнем развития данного параметра. При исследовании включенности в общение с взрослым малая группа детей

показала низкий уровень развития, эти дети никак не сопровождали свои действия речью, им не требовался эмоциональный отклик взрослого, и они были не заинтересованы в выполнении действий по предложенному образцу, тогда как большая часть детей была готова использовать образец и справилась с заданием с помощью него, некоторые из них прерывались в выполнении задания и игре, чтобы получить оценку их действий взрослым, по-разному использовали речь в процессе деятельности (от звукоподражаний и восклицаний в случае успеха, до полного ее отсутствия).

Низкий уровень развития целенаправленности показала небольшая подгруппа детей, которым не был интересен результат, они не пытались довести начатое до конца. В подгруппу со средним уровнем развития вошла большая часть детей, которым в процессе выполнения действий в предложенных ситуациях нужны были помощь взрослого и напоминания о цели их деятельности. Подгруппа с высокими показателями данного параметра количественно совпадает с детьми низкого уровня развития параметра и включает детей, которые последовательно и настойчиво работали для достижения цели, нуждаясь в минимальной включенности взрослого или не нуждаясь в ней вообще.

Недостаточное освещение в литературных источниках вопроса формирования предметной деятельности у детей с ЗРР, а также данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, определили необходимость разработки проекта сопровождения процесса формирования предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Создание проекта по сопровождению процесса развития предметной деятельности детей раннего возраста с ЗРР может служить решением данной проблемы. Рассчитанный на срок от 3 до 6 месяцев и реализуемый в рамках общеразвивающей группы раннего возраста в ДООУ, он позволит обнаружить имеющиеся у ребенка дефициты развития, определить направления работы с ним, сделать работу более целенаправленной, расширить возможности работы с ребенком.

Целью создания проекта стала разработка содержания коррекционно-развивающей и консультативной деятельности учителя-

дефектолога по сопровождению процесса формирования предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

В рамках проекта для формирования и развития у детей предметных действий, познавательной активности, целенаправленности ребенка в собственной деятельности, включенности ребенка в общение с взрослым; формирования у воспитателей знания о роли предметной деятельности в развитии ребенка, в том числе с ЗРР; знания структуры предметной деятельности, особенностей процесса ее становления и развития; способности оценивать трудности, возникающие у ребенка в процессе освоения предметных действий, знания о способах руководства деятельностью, технологиях и методиках формирования предметной деятельности детей раннего возраста, в том числе с ЗРР, была создана программа сопровождения процесса формирования предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития, рассчитанная на работу с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития и педагогами групп, которые посещают эти дети.

Работа в рамках программы состоит из трех блоков: диагностического, консультативного и организационного. Учитель-дефектолог в рамках программы проводит диагностику уровня сформированности предметной деятельности, опираясь на результаты диагностики вносит сведения об уровне развития каждого ребенка, особенностях сформированности у него всех показателей в рамках исследуемого и формируемого в дальнейшем параметра, составляет план и проводит консультации (практические занятия, мастер-классы) для воспитателей, создает условия (помогает воспитателю) для реализации действий (мероприятий) по сопровождению формирования предметной деятельности детей (создание КРППС, методические рекомендации), вносит в журнал взаимодействия с воспитателями рекомендации по мероприятиям в рамках сопровождения процесса формирования предметной деятельности, отвечает на вопросы, корректирует план консультаций (практических занятий), проводит итоговую диагностику.

Воспитатель участвует в мероприятиях, организованных учителем-дефектологом (консультации, практические занятия, мастер-классы) для расширения знаний и практических умений в работе с детьми раннего возраста с ЗРР по сопровождению процесса формирования предметной

деятельности, организует развивающую предметно-пространственную среду в соответствии с рекомендациями, осуществляет сопровождение процесса формирования предметной деятельности ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития с учетом принципов, положенных в основу сопровождения, ведет журнал взаимодействия воспитателей и специалистов.

Для реализации программы сопровождения процесса формирования предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития необходимо соблюдение следующих принципов:

Осуществляя работу в соответствии с принципами последовательности, противоречия, вариативности, активности и индивидуализации, на которых базируется педагогическое сопровождение, педагог организует вокруг ребенка такую обстановку, в которой процесс деятельности с предметами доставлял бы ему удовольствие. При этом взрослым, реализующим мероприятия по сопровождению ребенка необходимо не только организовать среду вокруг него, но и постоянно создавать такие ситуации, которые позволят ребенку увидеть, исследовать и усвоить различные свойства предметов, находящихся в его распоряжении. Особенность педагогического сопровождения в данном случае заключается в том, что педагог не оказывает на ребенка непосредственного воздействия, объясняя и показывая, как действовать с тем или иным предметом, а создает такие условия и ситуации, в которых ребенок может как действовать уже знакомым ему способом с новым предметом, так и осваивать новые способы действий с уже знакомыми предметами. Кроме того, педагогу необходимо так организовать режим пребывания ребенка в группе, чтобы те изменения среды, а следствии проблемные ситуации не остались незамеченными ребенком в силу его возраста и особенностей развития. Также педагогу необходимо установить с ребенком такой эмоционально-личностный контакт, при котором ребенок доверял бы ему, ждал его оценки своих действий, мог выполнять инструкцию, обратиться за помощью и советом.

При работе с детьми с ЗРР необходимо учитывать уровень их индивидуального развития и ориентироваться в деятельности на зону ближайшего развития, учитывать их интересы, находить различные варианты взаимодействия с каждым ребенком. Быть в меру

эмоциональным для стимулирования и поддержания познавательной активности, интереса в игре.

Сопровождение процесса формирования предметной деятельности предполагает также постепенное возрастание активности ребенка. Необходимо предоставлять ребенку возможность выполнять каждое новое усвоенное действие повторно, стимулируя активность ребенка не подавлять его инициативу. Важно предоставить ребенку возможность постепенно ориентироваться на результат своих действий в процессе поэтапного усвоения им тех или иных действий с предметами.

Соблюдение данных принципов позволяет осуществлять основную идею педагогического сопровождения – создание таких условий и ситуаций, в которых ребенок может самостоятельно совершать открытия, действуя уже знакомым ему способом с новым предметом, или осваивая новые способы деятельности с уже знакомыми предметами, тогда как педагог будет выступать в роли консультанта и эмоциональной поддержки.

Разработанный проект будет способствовать повышению уровня развития предметной деятельности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Проект может быть реализован в группах раннего возраста ДООУ, а также в различных организационных формах служб ранней помощи.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2, 5. – М.: Педагогика, 1983.

2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.

3. Запорожец А.В. Психология действия. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

Юсупкулова Э.В.,

Ильина И.Ю.

ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ И ВЕЛИЧИНЫ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАКТИЛЬНОЙ КНИГИ

Зрительное восприятие имеет особое значение в жизнедеятельности человека, так как с помощью него, по современным данным, мы получаем 80–90 % информации о предметах и явлениях окружающего мира. Нарушение зрения у детей обуславливает нарушения зрительного восприятия, становление которого неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Нарушения зрительного восприятия ведут к трудностям выделения формы, цвета, величины, удаленности предмета, его положения в пространстве и др. В связи с этим очень важно вовремя начать коррекционную работу с детьми с нарушениями зрения.

Коррекция зрительного восприятия формы и величины является одним из основных составляющих элементов воспитания детей с функциональными нарушениями зрения, так как его недоразвитие может повлечь за собой недоразвитие высших психических функций, и, следовательно, снижение интеллектуальной и социальной деятельности в целом. Для успешного воспитания, обучения и развития детей с нарушением зрения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях созданы программы под редакцией Л.И. Плаксиной [1]. Программы созданы на основе общедидактических и тифлопедагогических принципов, обеспечивающих всестороннее развитие ребенка с нарушением зрения и успешную подготовку к обучению в школе.

Исследователь Е.Н. Подколзина отмечает, что в системе коррекционной работы важное место занимает развитие зрительного и тактильного восприятия, которое осуществляется на специальных коррекционных занятиях тифлопедагога, общеобразовательных занятиях и в свободных видах деятельности детей. В тифлопедагогике тактильным ощущениям при функциональных нарушениях зрения уделяется особое внимание, так как именно осязание по той информации, которую оно предоставляет, во многом идентично зрению [2]. Вследствие недостатка информации о предметах

и явлениях окружающего мира, незрячие и слабовидящие дети имеют свои специфические особенности, обусловленные своеобразным ходом психофизического развития и социально-психологической адаптации к условиям современной жизни.

В работах И.М. Сеченова осязание рассматривалось как специфическая форма познавательного действия (ощупывания), в процессе которого рука как бы «снимает» копию предмета. В процессе осязания отражаются не только твердость, шероховатость и другие подобные свойства предмета, но также его форма, величина и положение в пространстве. Это дает основание считать осязание особым видом восприятия, по своему познавательному значению сравнимым со зрением. В этом плане рука, по образному выражению И.М. Сеченов, заменяет слепому зрение и дает знания и представления о предметах; она становится органом, который очень хорошо используется в ходе обучения и познания окружающей действительности [3].

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе структурного подразделения Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения – «Филипповская ООШ» г. Кунгур Пермского края. В ходе эксперимента приняли участие 6 детей 4–5 лет с функциональными нарушениями зрения. Экспериментальная работа осуществлялась в 2 этапа. Первый этап – констатирующий эксперимент, в рамках которого изучалась специфика восприятия формы и величины у детей с функциональными нарушениями зрения. В ходе второго этапа – проектно-разработнического, мы создали тактильную книгу по формированию восприятия формы и величины с учетом полученных данных в ходе исследования на первом этапе. Проведенное экспериментальное исследования показали, что 4 ребенка из 6 имеют средний уровень восприятия формы и величины, использовали практическое примеривание, совершали единичные ошибки и нуждались в помощи взрослых. 2 ребенка из 6 имеют низкий уровень восприятия формы и величины, им нужна была практическая помощь педагога, часто отказывались выполнять задания, были мало заинтересованы в результате, ориентировка на величину и форму отсутствует. Данные результаты исследования мы связываем с тем, что дети, имеющие низкий уровень в анамнезе имеют косоглазие и амблиопию, а у данной категории детей на 5 году жизни не сформированы действия сличения и различения, а также соотнесения формы геометрических фигур

с формой реальных изображений и предметов. В связи с этим представляется целесообразным разработку проекта по работе с детьми для коррекции восприятия величины и формы у детей 4–5 лет с функциональными нарушениями зрения посредством использования тактильной книги.

Проект рассчитан на 3 месяца. Занятия проводятся учителем-дефектологом (тифлопедагогом). Для реализации целей работы нами была разработана тактильная книга «Величины и формы». Игровые задания на коррекцию восприятия формы и величины проходят в индивидуальной форме 2 раза в неделю.

На основе результатов теоретического анализа и результатов констатирующего эксперимента были определены этапы коррекции восприятия величины и формы у детей среднего возраста с функциональными нарушениями зрения посредством использования тактильной книги.

Первая серия упражнений направлена на развитие перцептивных действий. Эти задания имеют ключевое значение, так как от умения правильно обследовать детали тактильной книги зависит уровень усвоения и успешность выполнения заданий последующих направлений работы. Обязательно необходимо в процессе таких упражнений учить детей выделять в сравниваемых предметах сходства и различия, указывать и называть их. Обязательно восприятие незнакомых или малознакомых предметов необходимо сопровождать словесным объяснением. При обследовании путем осязательного восприятия обязательно обговаривается последовательность движений рук, используется ощупывание, нажатие, характеризуются качества и свойства предмета (мягкий, гладкий, шероховатый, ворсистый и т.д.). В эту серию вошли упражнения «Знакомство с формой» и «Знакомство с величиной».

Вторая серия упражнений направлена на непосредственно работу с тактильной книгой. Детям предлагаются такие задания: «каждому свое место», «Ощупай и найди», «Найди и прикрепи», «Какой предмет лишний», «Какой предмет больше, а какой меньше», «Только большие» и «Только маленькие», «Найди тень».

На следующем этапе мы предлагаем организовать самостоятельную деятельность детей с тактильной книгой. Для этого следует разместить тактильную книгу в группе в свободном доступе для детей. Свободная самостоятельная деятельность обеспечивает

возможность саморазвития детей с функциональными нарушениями зрения, так как они могут свободно выбирать деятельность, отвечающую их склонностям и интересам.

Таким образом, тактильная книга помогает ребенку воспринимать и понимать окружающий мир как с помощью остаточного зрения, так и с помощью руки, дает возможность сформировать взаимодействие системы «рука – глаз». Мы считаем, что тактильная книга – это универсальное пособие, позволяющее детям с нарушениями зрения обследовать и изучать окружающий мир и развивать восприятие сенсорных эталонов – формы и величины. А также использование тактильной книги позволяет формировать у детей с функциональными нарушениями зрения основные мыслительные операции, такие как анализ, синтез, сопоставление, обобщение, классификация и умение применять полученные знания.

Список литературы

1. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. Пособие для образовательных учреждений. – М., 1998. – 125 с.

2. Подколзина Е.Н. Развитие зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 3. – С. 35–39.

3. Сеченов И.М. Осязание как чувство, соответствующее зрению // Избранные философские и психологические произведения. – М.: Госполитиздат, 1947. – С. 553–554.

Янкина О.П.,

Лестова Н.Л.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТМНР В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»

Учитель-дефектолог – это профессионал и личность. В работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) данные качества наиболее востребованы, поскольку организация образования детей данной категории находится в процессе

развития: разработаны нормативные правовые документы и примерные образовательные программы, известны условия, необходимые для обучения детей с ТМНР, но крайне мало практических знаний об организации инклюзивного образования. Специфика содержания деятельности учителя-дефектолога с детьми данной категории, с нашей точки зрения, требует дополнительного изучения, необходимо определить ориентиры в работе специалиста в рамках организации инклюзивного образования детей с ТМНР [1, 2, 3].

Проект профессионального стандарта регламентирует деятельность педагога-дефектолога. Он определяет основные трудовые действия, необходимые умения и знания для организации деятельности обучающихся с ОВЗ по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию; разработке программно-методического обеспечения образовательных программ для лиц с ОВЗ; осуществлению диагностической и консультативной помощи участникам образовательных отношений [4].

Для уточнения специфики деятельности учителя-дефектолога в условиях инклюзивного образования детей с ТМНР нами в 2020 году было проведено анкетирование педагогов и родителей МАОУ СОШ № 47 г. Перми, в которой функционирует инновационная модель инклюзивного образования детей с ТМНР «Ресурсный класс».

Анкетирование предоставило возможность получить необходимые данные о состоянии здоровья каждого ребенка, особенностях взаимоотношений в семье, о запросах и потребностях родителей в помощи и поддержке специалистов. Результаты анкетирования выявили потребность родителей в консультировании учителем-дефектологом в дистанционном режиме (индивидуально или коллективно), потребность в формулировании конкретных, ясных минимальных целей («маленьких шагов») в обучении и воспитании детей с ТМНР.

Для педагогов ключевой явилась потребность взаимодействия с дефектологом, разумное распределение ролей (чтобы не дублировать, но дополнять функции друг друга, распределять роли по умениям и возможностям педагогов). Анкетирование продемонстрировало необходимость компетентной помощи педагогам со стороны дефектолога в части разработки и заполнения документации,

касающейся работы с детьми с ТМНР, а также необходимость определения ведущего специалиста, который был бы инициатором и организатором мероприятий, куратором деятельности в отношении детей с ТМНР.

Анализ примерной адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с умственной отсталостью выявил, что дети с ТМНР относятся к группе детей с умственной отсталостью (2 вариант). Анализ требований профессионального стандарта учителя-дефектолога позволил выявить специфику осуществления его деятельности с детьми с УО (ИН), которую можно применить к детям с ТМНР в условиях реализации инновационной модели «Ресурсный класс».

Первая функция – организация деятельности обучающихся с ТМНР по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [4].

В процессе исследования выявлено, что данная функция учителя-дефектолога подразумевает дефектологическое сопровождение учащихся ресурсного класса с ТМНР, которая будет включать непосредственно групповые и индивидуальные занятия с детьми с ТМНР, внеурочную (кружковую и др.) работу с данными учащимися.

Организация коррекционных занятий будет определяться графиком работы, календарно-тематическим планом, рабочей программой учителя-дефектолога, специальной индивидуальной программой развития ребенка.

Особенности дефектологического сопровождения детей с ТМНР в рамках инклюзии будут определяться инклюзивными компетентностями учителя-дефектолога.

Инклюзивная компетентность относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития.

В структуру инклюзивной компетентности учителя входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, функциональная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции, которые рассматриваются как компоненты инклюзивной компетентности учителя [2].

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций и будет включать способности: диагностическую, прогностическую, конструктивную, организационную, коммуникативную, технологическую, коррекционную, исследовательскую.

Профессионально-личностную готовность педагога будут определять качества: готовность к оказанию помощи, психологическая наблюдательность, понимание личности учащегося, милосердие, эмпатия, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень регуляции своей деятельности, деликатность и тактичность [2].

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также с детьми с ТМНР предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Вторая функция – разработка программно-методического обеспечения образовательных программ и программ коррекционной помощи для обучающихся с ТМНР [4].

В процессе исследования выявлено, что к данной функции относится разработка индивидуальных программ развития на каждого учащегося ресурсного класса, разработка индивидуальных коррекционных планов, разработка наглядных и дидактических материалов для работы с детьми с ТМНР, рекомендаций и другой документации.

Данная функция требует от учителя-дефектолога знаний нормативных правовых документов, знаний особенностей развития детей с ТМНР, знаний о формах, методах и способах организации коррекционной работы с детьми с ОВЗ, умений взаимодействовать с детьми с ОВЗ и их родителями с другими специалистами, которые можно применить для работы с детьми с ТМНР в рамках инклюзивного образования.

Третья функция – осуществление диагностической и консультативной помощи участникам образовательных отношений [4].

В процессе исследования выявлено, что учитель-дефектолог должен оказывать участникам коррекционно-образовательного процесса консультативную и информационную помощь в различных формах и вариантах (брошюры, встречи, беседы, лекции, круглые столы, мастер-классы др.), а также организовывать и проводить диагностические мероприятия, включая изучение медицинских документов, наблюдения за детьми с ОВЗ в разных ситуациях, опрос родителей и педагогов, непосредственно диагностическое изучение детей с ТМНР. Данную функцию также можно применить в работе с детьми с ТМНР в рамках инклюзивного образования.

Таким образом, учитель-дефектолог, который работает с детьми с ТМНР должен владеть умениями, знаниями и навыками, которые соответствуют его профессиональной компетенции (в соответствии с профессиональным стандартом), при этом учитель-дефектолог должен являться личностью, способной работать с детьми с ТМНР, их родителями, администрацией, общественными организациями и социальными службами. Он должен осуществлять поиски путей реабилитации, компенсации, профилактики и коррекции недостатков развития у детей с ТМНР. Данные аспекты могут иметь значение при подборе персонала для работы с детьми с ТМНР в ресурсном классе общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: пед. помощь: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2008. – 240 с.
2. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Познание (Институт ЭУП), 2013. – 204 с.
3. Поливара З.В. Специальная психология: учеб. пособие. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2011. – 256 с.
4. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» (подготовлен Минтрудом России 15.09.2016) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/>

III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Белоусова А.А.,

Гончарова-Тверская О.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Модернизация российского специального образования предполагает поиск оптимальных путей профилактики, диагностики и коррекции речевых нарушений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в коррекционных классах при общеобразовательных школах. Теоретико-методологические основы деятельности учителя-логопеда, комплексный подход к коррекционно-развивающему обучению и воспитанию младших школьников с ОВЗ предполагают не только традиционные, но и инновационные формы работы [1, 3].

Развитие связной речи является одной из актуальных задач коррекционной работы, проявляющейся в формировании личности младшего школьника, в воспитании его мировоззрения и культуры. Особое значение приобретает система обучения связной речи на первоначальном этапе, когда закладываются основы для ее дальнейшего развития. Речевое развитие младшего школьника характеризуется овладением устной разговорной речью и письменной формой речи. На этом этапе учащиеся знакомятся на доступном для них уровне с функциями речи, отличиями устной и письменной речи, раскрытием ее специфики. Для детей с ОВЗ овладение связной речью вызывает определенные трудности. В работе учителя-логопеда должны использоваться нестандартные формы обучения, что будет стимулировать мотивацию к учебной деятельности, повышать успешность и качество знаний.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи,

находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [4].

Коррекционная работа предполагает постепенное, целенаправленное ознакомление учащихся с текстом как речевой единицей, осознание его признаков. На начальном этапе обучения объектом практических наблюдений учащихся становятся такие признаки текста, как тематическое единство предложений, основная мысль и средства ее выражения, связь заголовка с темой и основной мыслью текста, последовательность и связь предложений, наличие в тексте смысловых частей.

В системе обучения связной речи деятельность учащихся на уроке организуется с учетом таких ее структурных компонентов, как мотивационный, исполнительный и контрольный. Овладение каждым умением требует осознания учеником операционной стороны своей работы. Поэтому внимание учеников постоянно акцентируется на анализе осуществляемых действий. В ходе занятия учащимся предлагается рассказывать о том, как они выполнили или будут выполнять то или иное задание. Особое значение в связи с этим приобретает обучение школьников контролю в процессе работы над текстом и способами проверки и совершенствования составленного текста [2].

Практика показывает, что ребенка с ОВЗ при систематической работе с ним можно научить программировать внутреннее высказывание и связно излагать свою мысль. Поэтому поиски приемов и методик в логопедической психолого-педагогической практике коррекции связной речи не утратили своей актуальности.

Коррекционная работа с данными детьми направлена на преодоление у них речевых и психофизических нарушений путем проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных логопедических занятий.

Одним из древнейших методов, активно разрабатываемых логопедами, психологами и педагогами в последние 10 лет и применяемых в работе с детьми с ОВЗ, является использование сказкотерапии. В энциклопедическом литературном словаре дается следующее определение сказки: «сказка – это один из основных жанров устного народного поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение

волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Сказкой также называют различные виды устной прозы» [4].

Сказкотерапия является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе. Ведь сказка – это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Мощным средством коррекции связной речи является логосказка. Школьники в них учатся находить собственные ошибки в поведении, общении, деятельности, моделировать ситуации и изменять их. Психокоррекционные развивающие сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка, рассказывают о проблемах человека, в них каждый может узнать себя, обучают внутреннему и внешнему программированию речевого высказывания. К таким сказкам относят сказки сочиненные самим ребенком и сложенные совместно с ребенком. Полнота восприятия во многом зависит от того, насколько глубоким окажется проникновение в текст, насколько выразительно вы донесете образы персонажей, передадите и моральную направленность, и остроту ситуаций, и свое отношение к событиям. Пересказ и беседа по сказке позволяют лучше понимать и запоминать содержание. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, а следовательно, влияют на развитие связной речи.

О влиянии сказки на развитие личности ребенка говорили такие великие ученые как Б. Беттельхейм, Р. Гарднер, К. Юнг, В. Пропп, М.Л. фон Франц, Э. Фромм. В нашей стране, в Санкт-Петербурге, открыт первый Институт сказкотерапии, в котором разрабатывается методология комплексной работы со сказкой для детей, имеющих отклонения в развитии. Огромный вклад в исследование и разработку данной проблемы внесли: Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.В. Гнездилов, Т.М. Грабенко, Н. Погосова, Т. Сергеева, М.А. Поваляева, Г.Г. Чебанян, Д.Ю. Соколов, О.В. Защирина, С.А. Черняева и многие другие. Г.А. Быстровой, Э.А. Сизовой, Т.А. Шуйской подобраны замечательные логосказки, игры и упражнения, основанные на взаимодействии ребенка со сказкой.

Сегодня психологами, педагогами и логопедами разработаны самые разнообразные формы работы со сказками: анализ, обсуждение, изготовление кукол, драматизация, рисование и др. Игры и упражнения «сказочных занятий», направленные на высокую двигательную активность (чередование состояний активности и пассивности),

повышают гибкость и подвижность нервных процессов, развивают моторику и координацию движений, снимают физическое и психическое напряжение, увеличивают работоспособность детей. Многие упражнения, требующие активного зрительного или слухового внимания, увеличивают способность учащихся к концентрации внимания, умения максимально сосредотачиваться и совершенствовать волевые качества.

Существуют следующие наработанные рекомендации по практическому применению «сказочных» занятий для развития связной речи:

- прежде чем приступить к проведению полноценных занятий по сказкам, необходимо потренировать детей в умении правильно сидеть, расслабляться, чувствовать, выполнять инструкции;

- почти все динамические упражнения, игры и танцы рекомендуется заканчивать расслаблением с фиксацией внимания на дыхании. Ритмичное замедленное дыхание успокаивает возбужденный ум и помогает ребенку полностью расслабиться;

- длительность занятий зависит от возраста детей и их психических возможностей;

- в цикле занятий со сказками нет определенного начала и конца. Занятия со сказками можно проводить в любой последовательности;

- в случае непредвиденного утомления детей занятие необходимо мягко остановить, объяснив, что «волшебная сила» иссякла, и нет возможности сегодня продолжать путешествие по сказке, что следующая встреча с героями сказки состоится в другой раз;

- занятия проводятся не только за столом, но и у доски, на ковре, с опорой на мнемоколлажи;

- сказки можно повторять через определенные промежутки времени. Дети любят повторения, и, кроме того, знакомые упражнения воспринимаются легче, а порою и с большим интересом;

- сказки лишь условно можно поделить на простые и сложные, цикл занятий со сказками построен по типу «от простого к сложному»;

- именно от педагога зависит, какую атмосферу, какое настроение он создаст, как будет направлять внимание детей, активизировать и успокаивать их. Педагог должен тонко чувствовать, в каком ритме и темпе проводить занятия, когда уменьшать или увеличивать количество и интенсивность упражнений;

- необходимо помнить, что все, выполняемое детьми, даже импровизации, надо поощрять особо.

Работа со сказкой способствует развитию просодической стороны речи (тембр голоса, его сила, темп, интонация, выразительность), формирует представления об основных принципах построения связного сообщения. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, формируют языковые (прежде всего грамматические) обобщения и практическое усвоение (по образцу, наглядной опоре) лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций, отражают причинно-следственные взаимосвязи событий.

К числу важнейших задач логопедической работы с младшими школьниками с ОВЗ относится формирование у них связной речи. Сказка является эффективным развивающим, коррекционным и, безусловно, психотерапевтическим средством в работе с детьми с ОВЗ. Для того чтобы это средство дало результат и приобрело инновационную форму работы, следует широко интегрировать логосказки в процесс коррекционной работы.

Таким образом, достоинство и роль сказок в работе с детьми младшего школьного возраста с ОВЗ неоспоримы. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь.

Сказкотерапия в коррекционной работе максимально приближает ребенка к тому уровню связной речи, который требуется ему для полноценного и последовательного освоения школьной программы.

Список литературы

1. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Электронный ресурс]. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с. – URL: https://detiangeli.ru/book/garmonichnoe_razvitie_rebenka.pdf

2. Литературный энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 750 с. – URL: <http://happy59.com/noname/>

3. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.

4. Щёголева Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе: пособие для учителей начальных классов и студентов факультета начального образования. – СПб.: Специальная литература, 2005. – 256 с.

Вечерковская М.Ф.,

Гирилюк Т.Н.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ КРУЖОК «ВМЕСТЕ С МАМОЙ» ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Одной из актуальных проблем в логопедии на сегодняшний день является ранняя помощь детям с задержкой в речевом развитии, так как доля здоровых новорожденных значительно снизилась и вырос процент детей, родившихся физиологически незрелыми и имеют различные перинатальные патологии, которые в последствии чаще влекут за собой стойкие нарушения как в психическом, так и в физическом развитии [1].

Ребенок в раннем детстве проживает свой наиболее важный период становления как личности в будущем, этот период является сензитивным, когда его психическое, физическое, а также речевое развитие имеет стремительный прогресс и поэтому главной задачей на этом этапе является своевременная помощь и коррекция, которые позволят предупредить и устранить возникшие недостатки в развитии, тем самым обеспечив плавно протекающее полноценное развитие ребенка [2].

Вопрос о ранней помощи детям в преодолении задержки речевого развития (ЗРР) является актуальным, так как в современном мире все больше стало уделяться внимания качеству, доступности образования для детей с различными отклонениями с целью своевременного предупреждения нарушений. Главной задачей образовательного процесса является создание оптимальных условий для полноценного развития детей и удовлетворения потребностей для их самореализации. Статистические данные социальной психологии информируют о том, что на данном этапе современного развития общества преимущественно основными нарушениями являются речевые отклонения, так как речь, являясь высшей психической функцией, имеет несколько этапов развития, страдает в первую очередь в неблагоприятных для ее становления условиях [2].

Логопедическое заключение «ЗРР» используется для детей в возрасте до 3 лет, означает то, что речь ребенка отстает от возрастной нормы речевого развития в онтогенезе. Ребенок, имея

задержку в речевом развитии, овладевает речью значительно позже своих сверстников и их рамки овладения коммуникацией сдвинуты [1].

Актуальность проблемы исследования определила необходимость создания дополнительного образовательного направления на базе дошкольного учреждения с включением различных педагогических методов, приемов, игр и упражнений, для наиболее углубленного вмешательства в развитие речи ребенка с раннего возраста.

Разработанная, в ходе нашего исследования, программа логопедического кружка «Вместе с мамой», как дополнительная образовательная услуга на базе ДООУ составлена на основе образовательной программы дошкольного образования для детей раннего дошкольного возраста (с 2 до 3 лет) с расстройствами речевого и интеллектуального развития Н.В. Ницевой, Л.Б. Гавришевой, Ю.А. Кирилловой «Расти малыш!», которая является инновационным документом для групп компенсирующей и комбинированной направленности для детей раннего дошкольного возраста (с 2 до 3 лет) ДООУ и составлена в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Конвенцией ООН о правах ребенка, Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей, Декларацией прав ребенка, Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях, а также разработками отечественных ученых в области общей и специальной педагогики и психологии [4].

Целью программы логопедического кружка «Вместе с мамой» является преодоление ЗРР у детей раннего возраста.

Одной из основных задач программы является овладение детьми самостоятельной активной речью и коммуникативными навыками.

Главная идея программы заключается в оказании дополнительной логопедической помощи детям с задержкой в речевом развитии на базе логопедического кружка, как дополнительная образовательная услуга в ДООУ с включением разнообразных педагогических технологий для развития и коррекции речевой деятельности и познавательных процессов детей.

Также в реализации программы логопедического кружка, важным является привлечение родителей к коррекционно-развивающему

процессу через комплекс методических рекомендаций и участие в коррекционно-развивающем процессе посредством различных мероприятий таких, как совместные занятия, консультации, мастер-классы, игры, ведь участие родителей в развитии и становлении ребенка является неотъемлемой частью в преодолении нарушения.

Опираясь на опыт предыдущих поколений, а также на результаты проведенных научных исследований, к сожалению, родители часто допускают типичные ошибки в воспитании детей, испытывая при этом определенные трудности. Задача специалиста ДООУ – помочь родителям в воспитании и развитии детей [3].

Родители нуждаются в помощи со стороны специалиста, хотя некоторые из них и не осознают этой потребности. Многие родители являются педагогически не компетентными в воспитании и развитии своего ребенка. Для наилучшего результата в коррекции и воспитании ребенка, необходимо совместное воздействие на него специалиста и родителей, учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, понимание того, что он должен знать и уметь в этом возрасте. Совместная, качественно построенная работа родителей и специалиста ДООУ окажет благоприятное влияние на развитие ребенка.

На занятиях с детьми раннего возраста важно учитывать все особенности проведения и организации такого процесса, они в значительной мере отличаются от занятий с детьми старшего дошкольного возраста объемом, содержанием материала, а также приемами и методами проведения занятий, поэтому в разработанной программе учитываются все физиологические особенности, что позволяет не допустить переутомления и получить качественный результат от логопедических занятий [4].

На данном возрастном этапе ведущей деятельностью детей является игра. Все приемы и методы работы с детьми раннего возраста подобраны в соответствии с возрастными особенностями, носят игровой характер, насыщены различными играми и развивающими игровыми упражнениями [4].

Таким образом, реализация программы логопедического кружка по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста позволит к трем годам сформировать пассивный и активный словарь, интерес ребенка к окружающему миру, также способствует социализации, ребенок будет понимать речь окружающих, сможет

активно участвовать в коммуникации с ними, выполнять просьбы и инструкции взрослого, а также вести диалог со взрослым, задавая вопросы, тем самым удастся преодолеть задержку речевого развития, сгладить имеющиеся недостатки, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 231 с.

2. Гирилюк Т.Н. Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста [Электронный ресурс]: электрон. учеб.-метод. пособие к курсу «Технология ранней коррекционной помощи». – Пермь: ПГГПУ, 2011. – 76 с. – (ЭБС «IPRbooks»). – URL: <http://www.iprbookshop.ru/32054>

3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. – М.: Сфера, 2013.

4. Нищева Н.В. «Расти, малыш!» Образовательная программа дошкольного образования для детей раннего дошкольного возраста (с 2 до 3 лет) с расстройствами речевого и интеллектуального развития. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. – 96 с.

Галушина Т.В.,

Кряжевских Е.Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В.В. ВОСКОБОВИЧА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ

Современные стандарты и требования обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ставят педагогов перед проблемой организации коррекционно-образовательной работы. Дети этого возраста должны обучаться и развиваться в процессе игры одновременно. Этого можно достигнуть разными методами, но особое место занимают развивающие игры. В нашей работе были рассмотрены развивающие игры

В.В. Воскобовича, которые полностью позволяют решить данную проблему [1, 2, 3, 4, 5].

В связи с вышесказанным целью нашей работы будет изучение особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня и создание методических рекомендаций работы педагогов детского сада с применением игровых технологий В.В. Воскобовича.

Применение игровых технологии в детских садах являются самым актуальным методом. Одну из таких технологий разработал Вячеслав Владимирович. Данная игровая технология предполагает создание сказочного игрового пространства. Она включает манипуляции с игровым материалом, который способен удовлетворить ребенка в моторной активности, помогает детям в непринужденной обстановке проявлять речевую активность, контролирует правильность выполнения действий. Главная отличительная особенность игр – образность и универсальность: игра интегрирует, мобилизует внимание ребенка, заинтересовывает.

Все игры делятся на три блока:

- 1) универсальные;
- 2) предметные (по математике и чтению);
- 3) конструктивные.

Нами была рассмотрена игровая технология интеллектуально-творческого и речевого развития детей 6–7 лет «Сказочные лабиринты игры». Одной из трех больших групп, которые включает технология, является группа игр с буквами, звуками, словами и слогами. К ним относятся: «Теремки Воскобовича», «Складушки», «Читайка на шариках – 1, 2», «Геоконт», «Конструктор букв» и др. В этих играх ребенок решает логические задачи с буквами, составляет слоги, слова, занимается словотворчеством. Также В.В. Воскобович создал уникальную развивающую среду, он позволяет окунуться в нее на примере «Фиолетового леса». Это развивающая сенсомоторная зона для детей дошкольного возраста, состоящая из нескольких игровых областей. В каждой из них действуют свои герои, которые учат детей играть в различные игры В.В. Воскобовича. Выполняя задания, ребенок помогает сказочным персонажам преодолевать возникшие на их пути препятствия. Развивающая среда «Фиолетовый лес» очень гармонично

дополняет занятие по развитию речи для старших дошкольников и детей с ОНР III уровня.

Использование игровых технологий, позволяют полностью построить процесс совместной и самостоятельной деятельности детей с общими нарушениями речи в игровой форме, как того требует ФГОС ДО.

С учетом разных уровней сложности игры, ее многофункциональности и высокой вариативности применяются для дополнительного развития речи у детей с ОНР. Изучив особенности развития речи у детей с ОНР III уровня, мы пришли к выводу, что дети испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, у них наблюдаются ошибки при построении сложноподчиненных предложений с союзами. С учетом всех этих особенностей нами реализуются следующие виды игр технологии В.В. Воскобовича: «Геоконт», «Чудо-Соты», «Коврограф».

Целью коррекционно-развивающей работы будет формирование лексического компонента и грамматического строя речи. В процессе реализации развивающих игр ожидаются следующие результаты в речевом развитии, через внедрение игровых технологии В.В. Воскобовича:

- Сформируются компоненты грамматического строя речи, в соответствии с возрастом и с учетом тяжести речевого нарушения.

- Расширится и активизируется словарный запас.

- Интонационной выразительностью речи.

- Сформируются базовые знания, умения и навыки, предотвращающие или снижающие риск возникновения в дальнейшем нарушений чтения и письма.

- Сформируются умения свободно, в спонтанной речи, общаться с взрослыми, обращаться к ним с вопросами, предложениями в процессе игровых действий.

- Повысится мотивация к самостоятельной игровой развивающей деятельности.

Для успешного достижения цели нами была составлена картотека игр, которая поможет скорректировать нарушение в речевом развитии. Познакомиться с одной из игр можно на примере игры «Венок» с применением игры «Геоконт», для детей 6–7 лет с ОНР III уровня. У данной игры может быть не одна цель – только речевое развитие, но

и выполнение и тренировка графических диктантов, при работе с «Геоконтом» развивается мелкая моторика руки, точность движения, происходит подготовка руки к письму.

Игра «Венок». Цель: расширение словарного запаса; упражнение в правильном употреблении существительных множественного числа в родительном падеже; совершенствовать умение конструировать контур фигур по схемам.

Дидактический материал: игровое поле «Геокоонт», картинки полевых (колокольчик, ромашка, василек, подснежник – по 7 шт.) и садовых цветов (роза, тюльпан, мак, гвоздика – по 7 шт.). Схема тюльпана (приложение 1).

Ход игры. Педагог читает загадку.

*Нарядные сестрички
Весь день гостей встречают
Мёдом угощают.*

(цветы)

Педагог предлагает помочь мальчику Гео сплести венок из полевых цветов. Педагог показывает ребенку картинку с изображением подснежника: Как ты думаешь, почему этот цветок называют первоцветом? Разложи по кругу на поле «Геокоонта» подснежники и соедини их резинкой. Затем ребенок на поле раскладывает колокольчики, и соединить их резинкой и т.д.

Затем предлагает сплести венок из садовых цветов. Проблемная ситуация: Хороший венок получится из красивых роз? (Нет, потому что на стебле розы растут острые шипы). А из тюльпана хороший венок получится? (да).

Педагог предлагает помочь Гео сплести венок из тюльпанов, разложить по кругу и соединить их резинкой, далее разложить маки и соединить их резинкой и далее.

Усложнение:

1. Назвать венок из ромашек; венок из колокольчиков; венок из васильков; венок из подснежников и т.д.

2. Выложить по схеме на поле «Геокоонта» тюльпан.

Таким образом, на примере игры «Венок» мы можем видеть, что характерные проблемы в лексико-грамматическом строе речи ребенка с ОНР 3 уровня решаются с помощью применения игровых технологии

В.В. Воскобовича, решаются и формируются предпосылки к учебной деятельности, которые обеспечат социальную успешность ребенка. При составлении картотеки игр для данной категории лиц, по технологии В.В. Воскобовича, столкнулись со сложностями подбора и классификации игр для всех речевых нарушений у детей ОНР III уровня.

В соответствии с целью и задачами, поставленными в работе, можно сделать следующие выводы: процесс обучения и воспитания детей в ДОУ с ОНР III уровня будет проходить продуктивней и интересней, так как использование технологий в педагогическом процессе позволяет перестроить образовательную деятельность: перейти от привычных занятий с детьми к познавательной и развивающей игровой деятельности. Игры построены таким образом, что забавные персонажи побуждают ребенка к мышлению и творчеству. Ребенок изучает формы и цвета, учится сравнивать и классифицировать предметы по различным признакам, читать. В то же время за набором геометрических фигур ребенок видит полноценные образы, развивая тем самым воображение и пространственное мышление.

Список литературы

1. Воротягина И.Г., Степанова Е.Ю., Зевакина Н.Н. Внедрение развивающих игр Воскобовича В.В. в воспитательно-образовательный процесс ДОУ // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 3. – С. 89.

2. Воскобович В.В. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты, игры». – СПб.: Гириконд, 2010. – 73 с.

3. Воскобович В.В. Сказка об удивительном Геоконте. – СПб., 2007. – 28 с.

4. Воскобович В.В., Вакуленко Л.С. Развивающие игры. – СПб.: Сфера, 2015. – 43 с.

5. Воскобович В.В., Вакуленко Л.В. Развивающие игры В. Воскобовича в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – Хабаровск; СПб., 2014.

*Глухова Т.М.,
Кряжевских Е.Г.*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В.В. ВОСКОБОВИЧА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

Детей, страдающих общим недоразвитием речи, ежегодно увеличивается, родителей и педагогов все больше волнует, успешное обучение и воспитание детей данной категории в дошкольном возрасте, подготовка их к усвоению школьных программ.

В федеральном государственном образовательном стандарте образования дошкольных учреждений обозначено, что осуществление учебно-воспитательного процесса реализуется на основании индивидуальных возможностей каждого воспитанника, с помощью чего совершается индивидуальный подход в воспитании и обучении.

Одним из средств речевого развития дошкольников с ОНР является игровая деятельность. Данная деятельность развивают у детей связную речь, умение правильно выражать свои мысли. Игровые технологии, разработанные В.В. Воскобовичем, важны и интересны для детей с нарушениями речи, они разнообразны по содержанию, очень динамичны. Включают излюбленные детьми манипуляции с игровым материалом, который способен удовлетворить ребенка в моторной активности, движении, помогает детям в непринужденной обстановке проявлять речевую активность, контролирует правильность выполнения действий [1–4].

Нами была поставлена цель – изучить особенности в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи посредством игровых технологий В.В. Воскобовича.

Поиск эффективных средств и методов в организации коррекционно-образовательного процесса у детей с нарушением речи привело нас к методике В.В. Воскобовича.

Рассмотрев особенности игровых технологий в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста, изучив направления для речевого развития по методике В.В. Воскобовича, мы пришли к выводу, что использование развивающих игр Вячеслава Владимировича позволит достичь высоких результатов в процессе формирования

у дошкольников предпосылок к обучению грамоте и самой учебной деятельности.

Изучив психолого-педагогическую характеристику детей 6–7 лет, проанализировав особенности речевого развития данного возраста с общим недоразвитием речи, можно сделать вывод: уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется следующими особенностями: использование простых по конструкции или искаженных фраз; словарный запас преимущественно пассивен, обиходный; употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях; дети не владеют навыками словообразования; допускают грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций.

Выполнив всю вышеописанную работу, мы разработали картотеку игр на основе пособий и игровых технологий В.В. Воскобовича.

Реализуемые дидактические игры В.В. Воскобовича в совместной деятельности учителя-логопеда, воспитателя и педагога-психолога, позволили перестроить образовательную деятельность так, что повысилась познавательная активность с помощью перехода от привычных занятий с детьми с нарушениями речи к увлекательной и познавательной игровой деятельности, организованной непосредственно взрослыми, а в последствии – и к самостоятельной самих детей.

В педагогической деятельности можно реализовывать игры как фронтально с детьми с общим недоразвитием речи второго уровня, так и индивидуально с каждым.

На примере одной игры, рассмотрим возможность включения ее в работу с детьми, имеющих ОНР II уровня.

Игра «Фонарики Воскобовича».

В наборе детали 5 форм: круг, овал, квадрат, прямоугольник и треугольник. Из них ваш малыш получает замечательные фонарики!

5 больших зеленых деталей (по одной каждой формы) содержат окошечки, в которые ребенок вставляет соответствующие маленькие фигурки. Они могут быть также зелеными, а могут быть красными. Тогда фонарики «загораются»!

Ребенок изменяет размер фонариков, сравнивает их форму и цвета. Фонарики Воскобовича – это эталоны форм. Пусть ребенок запоминает их во время разнообразных игр. Задействуйте тактильную

память – обводите края деталей пальцами, попросите ребенка на ощупь найти тот или иной элемент. Фигурки можно обводить на бумаге – так ребенок привыкает к правильным силуэтам, а также разрабатывает руку.

Из геометрических фигур можно сложить человечков, животных, предметы быта, цветы и многое другое! Главное – увидеть их в прямых и острых углах. В книжке-инструкции есть целый альбом с примерами фигур, разделенный на темы. Потренировавшись на предложенный схемах, ваш ребенок с удовольствием придумывает свои.

Игра на основе фонарики Воскобовича.

1. Цель: формирование фонематических представлений, автоматизация звука, развитие мелкой моторики.

2. Содержание игры:

3. Педагог предлагает детям определенные слова-картинки, спрятанные в фонариках. Ребенку предлагают найти слово картинку на заданный звук и закрыть его красной геометрической фигурой «зажечь фонарик» и погасить его, если звука нет, закрыть зеленой геометрической фигурой.

Логопедическая работа с детьми с ОНР II уровня посредством игровых технологий В.В. Воскобовича приводит к позитивным изменениям всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

При этом особую актуальность приобретает своеобразное сочетание дидактических принципов, методов и приемов воздействия, к которым относятся: активизация творческого потенциала и развитие индивидуальности личности; развитие познавательной активности; организация коррекционно-развивающей направленности занятий по изобразительной деятельности; создание предметно-развивающей среды для обеспечения обучающей методики; повышение профессионального мастерства педагогов и педагогическое просвещение родителей по проблеме творческого развития детей.

На этом основании поставленную цель данной работы можно считать достигнутой, задачи – полностью выполненными.

Перспективы дальнейшей работы заключаются в изучении других условий и способов реализации принципа индивидуализации в коррекционно-развивающем процессе с детьми старшего дошкольного возраста (в частности, учете интересов воспитанников, возможностей

индивидуализации содержания работы при проведении групповых занятий и дидактических игр).

Список литературы

1. Адрова Т.Н., Радина И.И. Использование игровой технологии В. Воскобовича в детском саду [Электронный ресурс] // Педагогическая наука и практика. – 2018. – № 1 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-igrovoy-tehnologii-v-voskobovicha-v-detskom-sadu>

2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 2011. – 160 с.

3. Воротягина И.Г., Степанова Е.Ю., Зевакина Н.Н. Внедрение развивающих игр В.В. Воскобовича в воспитательно-образовательный процесс ДООУ // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 3. – С. 88–89.

4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2013.

Горяева В.А.,

Кряжевских Е.Г.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕНСОРНОЙ КОРОБКИ В АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ В ВОЗРАСТЕ 3–4 ЛЕТ

В настоящее время вопрос о коммуникации на невербальном уровне является достаточно распространенным и остается изученным не в полной мере. Многообразие проявлений структуры дефекта при отсутствии речи, обусловленное в определенной степени нарушением познавательной деятельности, определяет высокую значимость изучения формирования коммуникативной деятельности.

По мнению многих отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина [2], С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) коммуникация выступает в качестве важнейшего фактора формирования личности ребенка, его развития, а также ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через других людей.

Коммуникация представляет собой сложный социально-психологический процесс и служит фундаментом для полноценного

речевого взаимодействия что, в свою очередь, является важным условием для формирования личности и успешной социализации ребенка. Но в случае, когда речи у человека нет, на помощь приходит альтернативная и дополнительная коммуникация.

Невербальная коммуникация – это совокупность неречевых коммуникативных средств (система жестов, знаков, символов, кодов) используемых для передачи сообщения с большой степенью точности и играющих важнейшую роль в смысловом понимании людей друг друга.

Следует отметить, что одной из важнейших особенностей невербальной коммуникации является то, что она осуществляется с участием разных сенсорных систем: зрения, слуха, тактильных ощущений, сюда же относится вкус, обоняние, чувство тепла и холода.

Практика привлечения психолого-педагогического метода исследования по отношению к неговорящим детям для решения дифференциально-диагностических, прогностических и коррекционных задач логопедии характеризуется недостаточно унифицированным использованием разрозненных методик, недостаточной теоретической разработанностью и дефицитом методических рекомендаций.

Формирование коммуникативной деятельности у неговорящих детей требует дальнейшей разработки, определения новых подходов к организации, средствам, формам и приемам обучения.

Возраст 3–4 года имеет ряд особенностей, которые нужно учитывать, чтобы выбрать то направление работы, в котором речевое развитие ребенка будет наиболее эффективным. Рассмотрим ключевые особенности этого возрастного периода. Дети дошкольного возраста становятся более самостоятельными, выходят за рамки общения внутри семьи и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Изменения в общении и усложняющаяся деятельность требуют от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь.

Согласно исследованию, З.М. Богуславской, на протяжении дошкольного возраста игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметом и превращается в целенаправленное его опробование для уяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом.

Возрастные особенности детей 3–4 лет позволяют постепенно перейти к более взрослым формам обучения. Это момент, когда во время игровой деятельности следует подвести детей к самостоятельным активным действиям. Исходя из указанных особенностей прослеживается связь между сенсорным и коммуникативным компонентами развития ребенка. Соответственно, в работе с неговорящими детьми в возрасте 3–4 лет появляется необходимость использовать элементы сенсорного взаимодействия и средства альтернативной и дополнительной коммуникации в комплексе. Альтернативная и дополнительная коммуникация носит мультимодальный характер и позволяет соединять в коррекционно-развивающем процессе различные способы и средства [1, 3, 4, 5]. Поэтому в качестве такого комплекса рассматривается сенсорная коробка и система карточек (PECS). Сенсорная коробка – это емкость с наполнителем. Ребенку предоставляется возможность потрогать, пересыпать, переливать, исследовать и изучать то, что находится внутри. Сенсорная коробка является одним из эффективных средств сенсорного развития ребенка. Сенсорная коробка развивает в детях воображение, вызывает любопытство, способствует нормализации психического и эмоционального состояния, активизирует мозговую деятельность. Развитие тактильных ощущений и мелкой моторики не является главным предназначением сенсорных коробок, как может показаться изначально. Параллельно сенсорному развитию решаются такие речевые задачи, как развитие фонематического слуха, автоматизация и дифференциация поставленных звуков, развитие лексико-грамматических категорий речи, обогащается словарный запас. Это работа по развитию пространственной ориентации, внимания, памяти, мышления и т.д.

Таким образом, сенсорная коробка в альтернативной и дополнительной коммуникации отвечает следующим задачам: установить осмысленное поведение, создав высокочувствительную среду, научившись интерпретировать разные сигналы ребенка и обращая внимание на попытки инициировать общение, выразить просьбу или отказ; создать новые возможности для случаев взаимодействия, расширить темы, обращая внимание на то, что интересно ребенку, на что он реагирует; поощрять и учить совместному вниманию; расширять тактильный опыт, активизируя в словаре

прилагательные, обозначающие признаки предметов; развивать умение сортировать, классифицировать, группировать, активизируя в словаре существительные, обозначающие предметы; способствовать возникновению игр с творческим сюжетом, развивая связную речь.

Система PECS (коммуникационная система обмена изображениями, карточками) – система, которая позволяет ребенку с нарушениями речи общаться при помощи карточек. Этот метод альтернативной коммуникации разработали Лори Фрост и Энди Бонди. Карточки PECS значительно облегчают понимание речи детям, они становятся более самостоятельными. Система альтернативной и дополнительной коммуникации с помощью PECS решает приоритетную проблему развития речи неговорящего ребенка.

В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Он начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребенок любит и хочет). Действуя согласно системе, взрослые в первую очередь учат ребенка выражению его потребностей, желаний. PECS содержит 6 этапов обучения, а также ряд предписаний по поводу включения в процесс объектов. Время прохождения каждого из этапов зависит от конкретного ребенка и может занимать от одного ознакомительного занятия до нескольких тренировочных занятий.

Сенсорные и PECS системы могут взаимно дополнять друг друга и сделать процесс речевого развития неговорящего ребенка 3–4 лет более эффективным, таким образом, ребенку легче почувствовать себя полноценным участником коммуникации при взаимодействии со взрослым. Одновременное применение этих систем позволяет намного шире использовать возможности как сенсорной интеграции в альтернативной и дополнительной коммуникации, так и наоборот, что обеспечивает достаточно гибкий подход в работе по активизации речевой деятельности неговорящих детей.

Список литературы

1. Ветчинкина Т. Игровая деятельность как средство коррекции речевых нарушений у дошкольника // Учитель. – 2009. – № 3. – С. 14–15.
2. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1974. – 36 с.

3. Магутина А.А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 188–190.

4. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста. – М., 1983.

5. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2014. – 432 с.

Гусенцова О.С.,

Кряжевских Е.Г.

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Человеческая деятельность не представляется без речи. Речевое общение – важнейшая потребность человека. В случаях, когда у человека есть потребность и возможность выразить свои идеи, но не хватает средств, используются средства дополнительной или альтернативной коммуникации. Альтернативная и дополнительная коммуникация используется при нарушении слуха, при двигательных нарушениях, при умственной отсталости, при специфических органических проблемах артикуляционных органов, при временных ограничениях речевых возможностей. Вопросами изучения альтернативной и дополнительной коммуникации занимались Стивен Фон Течнер, Харальд Мартинсен, Лори Фрост, Энди Бонди, Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина, Е.Т. Штягинова.

Анализируя современную научную литературу можно говорить об эффективности использования невербальной коммуникации при коррекции нарушений речи у детей. Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC) является одной из наиболее эффективных средств обучения коммуникации и взаимодействия неговорящих детей, имеющих

тяжелые формы речевого недоразвития и различные нарушения в интеллектуальной деятельности [1].

Умственно отсталые дети – одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется с большим запозданием и характеризуется сниженным словарным запасом и недостаточной сформированностью всех ее сторон. У умственно отсталых дошкольников направленность на речевое общение с окружающими снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой. Все это приводит к тому, что способность использовать звуковую речь для общения, а иногда и понимать ее ограничивается.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности. Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности. Изучением изобразительной деятельности дошкольников занимались педагоги Е.А. Флерица, Н.П. Сакулина, Н.И. Ткаченко, Е.В. Разыграев и другие, психологи К. Н. Корнилов, И.Л. Ермаков, А.М. Шуберт, искусствоведы Ф.И. Шмит, А.В. Бакушинский и др. Е.А. Флериной были разработаны основные приемы обучения изобразительной деятельности. Н.П. Сакулина рассматривает детское изобразительное творчество с позиции педагогики и психологии, признающих решающую роль деятельности в психическом развитии ребенка.

На сегодняшний день организацию детской изобразительной деятельности в дошкольной образовательной организации определяет федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Изобразительная деятельность детей согласно этому документу входит в образовательную область «Художественно-эстетическое развитие». Дети с ОВЗ являются особой категорией, в работе с которыми искусство используется не только как средство их художественного развития и формирования художественной культуры, но и оказывает на них лечебное воздействие, служит способом профилактики и коррекции отклонений в развитии, повышают его самооценку. На сегодняшний день в образовательном процессе

большое внимание уделяется развитию речи дошкольников. Основная цель речевого развития – это развитие свободного общения с взрослыми и детьми, овладение способами и средствами взаимодействия с окружающими.

Можно предположить, что применение системы пиктограмм на занятиях рисования с не говорящими детьми старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью позволит активизировать его участие в педагогическом процессе, тем самым будет способствовать его интеграции в общество. Применение пиктограмм облегчает запоминание и увеличивает объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций, является очень важным средством для дошкольников, так как наглядный материал усваивается лучше вербального.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сб. метод. материалов семинара в рамках образоват. форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; вып. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 160 с.

*Драчева Н.А.,
Кряжевских Е.Г.*

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИГРА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ

Альтернативная и дополнительная коммуникация – основа социального взаимодействия, так как она занимает важное место в общении с неговорящими детьми и позволяет расширить возможности организации социальной адаптации и интеграции их в общество.

Психологами исследовано, что большинству детей освоение разговорного языка дается без каких-либо затруднений, но есть дошкольники, которым необходима дополнительная помощь в силу тяжелых речевых нарушений. Поэтому использование разных форм

коммуникации может поддержать их речевое развитие, помочь им взаимодействовать со сверстниками.

Благодаря использованию альтернативной дополнительной коммуникации, ребенок начинает понимать, что происходит вокруг него и как можно взаимодействовать с окружающими людьми. А значит и влиять на процессы вокруг, сообщать о своих желаниях, намерениях, несогласии, задавать вопросы и привлекать внимание, регулировать свое поведение, учиться ждать, добиваться желаемого, не проявляя агрессию, развивать познавательную активность, произвольную деятельность и самостоятельность.

При выборе средства коммуникации необходимо учитывать интеллектуальные, психосоциальные, моторные возможности ребенка.

Важность общения для развития ребенка подчеркивается многими исследователями, среди которых Г.М. Андреева, Дж. Боулби, К. Бриш, В.В. Ветрова, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, М.Г. Елагина, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Р.С. Немов, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Л.М. Шипицына, Р.А. Шпиц и др.

Наиболее влиятельной работой в области альтернативной дополнительной коммуникации стали исследования С. Течнер, Х. Мартинсен. Также вопросы обучения альтернативной и дополнительной коммуникации затрагиваются в работах М.Л. Барберы, Л.Б. Баряевой, Э. Бонди, Н. Браунинг, Я. Ван Дайка, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко, О.В. Караневской, Ю.Н. Кисляковой, К. Лаунонен, Т.В. Лисовской, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной, В.Л. Рыскиной, Л. Фрост и др.

Известно, что для детей дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность – необходимое условие разностороннего развития их личности и интеллекта.

Недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это влияет на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре. Так, например, они не могут совместно действовать со сверстниками из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержание игры им доступны.

При общем недоразвитии речи снижена потребность в игре, дети малоактивны, начинают игру по инициативе взрослого. У дошкольников

с общим недоразвитием речи отмечается отсутствие замысла игры, бедность, стереотипность, формальность игровых действий.

Однако, как выявили исследования отечественных специалистов, у дошкольников, имеющих первичные речевые нарушения, есть потребность в игре, соответственно, игровая деятельность у них способна получать развитие в условиях верного психолого-педагогического подхода. Исходя из этого, можно сделать вывод: сюжетно-ролевая игра – важное средство развития детей с ОНР.

Поэтому можно предположить, что дидактические игры с помощью пиктограмм помогут включить неговорящего ребенка 4–5 лет с общим недоразвитием речи первого уровня в сюжетно-ролевую игру. А также помогут ему выстраивать диалог со взрослым (в последствии коммуницировать с товарищами по игре).

*Дружинина Н.Ю.,
Кряжевских Е.Г.*

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 6–7 ЛЕТ

В России и за рубежом накоплен существенный опыт по применению средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Различные аспекты этой проблемы рассматриваются в авторитетном издании Ст. фон Течнера, Х. Мартинсена, в работах зарубежных ученых: Л. Фрост, Э. Бонди, и отечественных специалистов: Л.Б. Баряевой, Е.Г. Кряжевских, Л.В. Лопатиной, Е. Лазинной, Н. Дружининой, В. Рыскиной, О.Н. Тверской и др. [1].

Дети с умственной отсталостью характеризуются снижением интеллектуального развития, связанного с поражением головного мозга и центральной нервной системы. В дошкольном возрасте у детей с легкой степенью умственной отсталости поражения, как правило, незаметны или слабо выражены.

Сложности начинают проявляться у детей в старшем дошкольном возрасте и наблюдаются во всех видах детской деятельности, включая трудовую.

Учитывая характер нарушения развития детей 6–7 лет с легкой степенью умственной отсталости, в работе с ними применяются средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – предусматривает обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка дошкольного возраста вне зависимости от психофизиологических и других особенностей, включая ограниченные возможности здоровья.

В ходе исследования была определена проблема, которая определяется недостаточной разработанностью вопроса использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в организации трудовой деятельности детей 6–7 лет с легкой степенью умственной отсталости.

В качестве объекта исследования рассмотрены средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

Предметом исследования стало использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в организации трудовой деятельности детей 6–7 лет с легкой степенью умственной отсталости.

На основании этого была определена цель исследования: теоретическое изучение, анализ литературы и исследований относительно проблемы использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в организации трудовой деятельности детей 6–7 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи:

1) изучены теоретические аспекты альтернативной и дополнительной коммуникации;

2) проанализированы особенности развития детей 6–7 лет;

3) охарактеризованы особенности трудовой деятельности детей 6–7 лет;

4) определены особенности работы с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации в организации трудовой деятельности детей 6–7 лет с легкой степенью умственной отсталости.

В качестве методов исследования использованы: изучение психолого-педагогической литературы; анализ и синтез изученной по

проблеме литературы; сравнение и сопоставление ключевых понятий и определений;

В первой главе нами были рассмотрены теоретические аспекты альтернативной и дополнительной коммуникации. По результатам работы сделаны выводы:

- вопросы определения понятия и сущности дополнительной и альтернативной коммуникации рассматриваются в работах Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной, Ст. Течнер, Х. Мартинсен и др.;

- альтернативная и дополнительная коммуникация представляют собой средства и методы для развития навыков коммуникации детей с проблемами, препятствующими пониманию речи и речевому общению;

- система альтернативной и дополнительной коммуникации – сложная и многокомпонентная, представленная системой жестов, системой символов, системой обучения глобальному чтению, системой коммуникации при помощи карточек PECS;

- средства альтернативной и дополнительной коммуникации используются в повседневной жизни с учетом конкретной ситуации.

Во второй главе представлена характеристика особенностей развития ребенка 6–7 лет. Особенности развития детей старшего дошкольного возраста представлены в работах: С.П. Барановой, С.А. Козловой, О.О. Гониной, Г.А. Урунтаевой, О.В. Тихомировой и др.

- развитие ребенка 6–7 лет характеризуется интенсивным развитием всех сфер личности, психической сферы, речи;

- возраст 6–7 лет является благоприятным этапом для развития речи у детей: ее фонетической, лексической, грамматической составляющих, развитием монологической и диалогической речи;

- в возрасте 6–7 лет развивается и совершенствуется речевое развитие детей, способствующее развитию всех сфер личности дошкольника;

- дошкольный возраст является периодом интенсивного психического развития человека, значительные изменения осуществляются практически во всех сферах психического развития ребенка, он включается в достаточно широкий круг деятельности; интенсивно развивается познавательная активность детей, их мышление, внимание, память.

Третья глава исследования посвящена характеристике и анализу особенностей трудовой деятельности детей 6–7 лет.

Реализация трудовой деятельности детей в соответствии с ФГОС дошкольного образования осуществляется не только на основании стандарта, но и при соблюдении положений Требований СанПин 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных образовательных организациях».

Организация трудовой деятельности направлена на решение задач формирования у детей положительных установок к реализации различных видов труда и творчества; воспитания ценностного отношения к труду; воспитания личности в аспекте творчества и труда. В ДОУ реализуются четыре основных вида трудовой деятельности детей:

- самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд;

- труд детей 6–7 лет организуется в трех основных формах: поручения, дежурства, коллективная трудовая деятельность. При организации трудовой деятельности детей учитываются ее компоненты (мотив, цель, трудовые действия, планирование, результат).

В четвертой главе, представлена характеристика системы коммуникации при помощи карточек PECS.

Обязательное условие для начала работы – наличие у ребенка желания что-то получить или сделать собственным трудом.

Конечная цель – ребенок учится сообщать, применяя карточки с изображениями.

В трудовой деятельности детей с легкой степенью умственной отсталости могут использоваться следующие карточки системы PECS:

Набор карточек «Повседневные действия», «Действия»: «наливать», «перемешивать», «насыпать», «мыть», «строить», «поднимать», «хлопать», «рисовать», «показывать», «нести», «летать», «открывать», «закрывать», «складывать», «включать свет», «выключать свет», «брать», «вытирать», «вешать», «переворачивать» и т.д.

В проведенном исследовании достигнута цель – теоретическое изучение, анализ литературы и исследований относительно проблемы использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в организации трудовой деятельности детей 6–7 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Трудовая деятельность детей с легкой степенью умственной отсталости способствует их развитию, формированию личности, (личностных качеств) служит корригирующая восстановительным средством; в процессе трудовой деятельности детьми реализуются практические действия, формируются умения и навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, формируется положительное отношение к труду.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сб. метод. материалов семинара в рамках образоват. форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; вып. ред. А.Г. Гилева. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2018. – 160 с.

Зайцева К.С.,

Гончарова-Тверская О.Н.

АНАЛИЗ МЕТОДИК И ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ГЛОБАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

В настоящее время растет число детей с нарушениями в развитии. Одной из основных проблем таких детей является нарушение речи как устной, так и письменной. Поэтому дети нуждаются в других более эффективных методиках обучения чтению и письму. Мы предлагаем альтернативную методику – методику глобального чтения.

Глобальное чтение – это метод обучения чтению, в котором единицей восприятия является слово. Авторами данного метода считают американского нейрофизиолога Глена Домана и японского педагога Шиничи Сузуки.

Авторы методики глобального чтения считают обучение чтению целыми словами более физиологичным, потому что люди не мыслят буквами и слогами, а только целыми словами. Мышление же неразрывно связано с речью [2].

Методика глобального чтения рассчитана на следующие категории детей: глухих и слабослышащих детей раннего дошкольного возраста, детей с синдромом Дауна, детей с умственной отсталостью, детей с расстройствами аутистического спектра, детей с речевыми нарушениями [1].

Метод глобального чтения заключается в том, что ребенок длительный период времени каждый день по несколько раз воспринимает визуально и на слух целые слова, словосочетания, короткие предложения, не вычлняя отдельных букв. Ребенок самостоятельно выводит технологию чтения слов и текстов любой сложности на основании обработанной мозгом информации. Дети запоминают сначала целые слова, а лишь потом начинают разделять их по слогам, буквам.

У данного метода есть очевидные достоинства. Именно этот метод обучения чтению базируется на ведущих функциях правого полушария. А, как известно, в возрасте детей до 7–9 лет в основном преобладает правое полушарие, тогда как левое полушарие еще не созрело. Правое полушарие отвечает за наглядно-образное мышление, а левое за словесно-логическое [2].

Методика глобального чтения помогает справиться с трудностями и ошибками у детей при чтении такими, как:

- замены и смешения звуков при чтении;
- побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова;
- искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в различных ошибках: в пропусках согласных при стечении, в пропусках согласных и гласных при отсутствии стечения, в добавлении звуков, в перестановках звуков, в пропусках, перестановках слогов и др.;
- нарушение понимания прочитанного;
- agramматизмы при чтении [1].

Если обратиться к ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), то мы увидим, что овладение глобальным чтением является одним из требований для следующих категорий детей:

- для глухих (4 вариант обучения);
- для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (4 вариант обучения);
- для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (4 вариант обучения);
- для детей с умственной отсталостью (2 вариант обучения).

Во всех рассмотренных адаптированных основных общеобразовательных программах начального общего образования сказано, что ребенок обучается глобальному чтению в доступных ему пределах. По окончании обучения ребенок должен «узнавать и различать напечатанные слова [3, 4].

Существует множество методик по обучению глобальному чтению. Рассмотрим методики следующих авторов: Глена Домана, Б.Д. Корсунской, О.С. Никольской, Л.Г. Нуриевой, О.Н. Тепляковой, А.А. Самбурской. А также рассмотрим методику полуглобального чтения А.Н. Корнева

Проанализированные методики глобального чтения приведены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительная таблица методик глобального и полуглобального чтения

№ п/п	Автор	Этапы	Возраст	Категория детей
1	Глен Доман	1. Отдельные слова. 2. Словосочетания. 3. Простые предложения. 4. Распространенные предложения. 5. Книги	От рождения	Синдром Дауна Умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) Здоровые дети
2	Б.Д. Корсунская	1. Глобальное восприятие письменных табличек и глобальное воспроизведение слов при письме. 2. Различение. 3. Оpozнaвание. 4. Использование табличек в повседневном общении. 5. Устное понимание слов	Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет)	Нарушение слуха

№ п/п	Автор	Этапы	Возраст	Категория детей
3	О.С. Никольская	1. Просмотр фотоальбома. 2. Таблички. 3. Руками ребенка. 4. Самостоятельная работа ребенка. 5. Работа с альбомом	Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет)	Ранний детский аутизм
4	Л.Г. Нуриева	1. Чтение автоматизированных энграмм. 2. Чтение слов. 3. Понимание письменных инструкций. 4. Чтение предложений.	Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет)	Ранний детский аутизм
5	О.Н. Теплякова	1. Карточки со словами. 2. Составление фраз. 3. Анализ слова. 4. Игры с буквами. 5. Развитие и закрепление навыков чтения и письма	От 1 года до 5 лет	Здоровые дети
6	А.А. Самбурская	1. Лексический уровень. 2. Синтаксический уровень. 3. Морфемно-фонематический уровень	От 8 месяцев до 5 лет	Здоровые дети
7	А.Н. Корнев	1. Выделение слова из высказывания. 2. Деление слова на слоги. 3. Выделение одного звука на фоне слова в легкой позиции. Параллельно идет обучение глобальному чтению слов	Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет)	Дети с недоразвитием речи Дети с задержкой психического развития Здоровые дети

Нами были проанализированы несколько пособий по обучению чтению глобальным способом (табл. 2). Из существующих пособий мы выбрали следующие:

- 1) «Занимательный букварь» Т.С. Резниченко;
- 2) «Личный букварь: методические рекомендации» Н.Б. Лаврентьевой, М.М. Либлинг, О.И. Кукушкиной;
- 3) «Глобальное чтение. Пособие с инструкцией для занятий с детьми от 3 лет» Д.С. Сухова;
- 4) «Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы» Л.Г. Нуриева;
- 5) «Читаю сам» (в 3 книгах) Б.Д. Корсунская.

Таблица 2

Сравнительная таблица пособий по обучению чтению
глобальным методом

№ п/п	Автор	Содержание	Возраст	Категория детей
1	Т.С. Резниченко	Пособие состоит из рабочих тетрадей, аудиокурса и хрестоматии. В данном пособии применяются две методики: обучение глобальному чтению и обучению чтению по слогам. Весь материал для обучения чтению распределен на темы. В каждой теме содержатся задания, которые направлены на запоминание визуального и акустического образа букв, слогов, сочетаний букв, слов	От 3 лет	Дети с речевыми нарушениями
2	Н.Б. Лаврентьева	Букварь, который ребенок формирует вместе с взрослым в процессе обучения чтению. Материалы букваря делятся на 3 группы: 1) Освоение букв – 33 листа, по одному на каждую букву. 2) Глобальное чтение. 3) Аналитическое чтение	От 5 лет	Расстройства аутистического спектра
3	Д.С. Сухова	Пособие состоит из букваря, обучающих карточек и 2 рабочих тетрадей. Принцип построения методики глобального чтения Д.С. Суховой: от слова к букве, от образа к слову. Для каждой буквы в пособии есть визуальные образы	От 1,5 лет	Дети с дислексией и дизграфией
4	Л.Г. Нуриева	Пособие содержит подробное описание методики, которая позволяет развивать у детей экспрессивную и импрессивную речь. В дополнение к методике прилагаются наглядные материалы	Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет)	Ранний детский аутизм
5	Б.Д. Корсунская	Три книги с короткими проиллюстрированными рассказами. Каждый текст – законченный микросюжет. Их содержание близко жизненному опыту ребенка и показывает ему весь мир в его разнообразии, демонстрирует законы человеческих отношений и помогает сформировать в ребенке полноценную личность	Дошкольный возраст и младший школьный возраст (от 3 до 10 лет)	Нарушение слуха

Исходя из проанализированных данных, можно сделать вывод, что пособий по обучению глобальному чтению не так много, а также нет пособий для категорий детей с различными нарушениями в развитии, которые бы учитывали их особенности. Следовательно, на данный момент возникает необходимость в разработке методических пособий по обучению глобальному чтению.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сб. метод. материалов семинара в рамках образоват. форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» [Электронный ресурс] / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; вып. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 160 с. – URL: <http://happy59.com/noname/>

2. Самбурская А.А. Глобальное чтение. Система обучения чтению для детей от восьми месяцев и старше. – М., 2016. – 130 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 78 с.

Ильясова Ю.Р.,

Лизунова Л.Р.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.03.03 «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЬ «ЛОГОПЕДИЯ»

Современные условия, учебные программы, системы построения процессов педагогического образования актуализируют проблемы обеспечения эффективного входа выпускников в профессиональную деятельность. С другой стороны, по мнению работодателей, в настоящее

время у выпускников вузов существуют трудности построения траектории своего профессионального развития и адаптации на рабочем месте.

Профессиональное становление и развитие выпускников включает в себя ряд последовательных стадий, содержание которых обусловлено сферой и областью профессиональной деятельности. Для педагогической деятельности подходящей является модель профессионального развития, которая включает в себя 3 этапа [2]:

На первом этапе во время обучения приобретаются теоретические и практические знания.

На втором этапе полученные знания применяются на практике, происходят процессы осмысления и обобщения данного опыта.

На третьем этапе педагог уже владеет профессиональным мастерством.

В связи с этим актуальным является определение условий, механизмов и содержания системы сопровождения профессионального развития обучающегося и выпускника педагогического вуза. В нашей статье данные процессы будут рассмотрены на одном из направлений укрупненной группы специальностей 44.00.00 «Образование и педагогические науки» – направлении 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (направленность (профиль) «Логопедия»).

Анализ существующих практик деятельности отделов практики, центров карьеры и сопровождения выпускников вузов, осуществляющих подготовку бакалавров в области образования и педагогических наук, показал, что на сегодняшний день проблеме организации постдипломного сопровождения выпускников вузов не уделяется достаточно внимания. Однако, в современной системе образования, назрела потребность в качественных изменениях, предполагающих создание условий постдипломного сопровождения выпускников. Среди задач постдипломного сопровождения приоритетными являются:

1) формирование и развитие у выпускников компетенций в избранной профессиональной деятельности;

2) создание условий для преодоления кризисов и барьеров в профессиональной деятельности выпускника;

3) создание условий адаптации выпускника к профессиональной среде;

4) создание условий формирования устойчивой мотивации выпускника к профессиональной деятельности с целью удержания и закрепления в профессии.

Таким образом, обеспечивается успешность «входа» выпускника в выбранную специальность, значительно снижается преждевременный отток педагогических кадров из профессии, что позволяет говорить об эффективном осуществлении кадрового обеспечения в педагогических учреждениях [1].

Для выявления актуальности реализации проекта постдипломного сопровождения выпускников бакалавриата по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (направленность (профиль) «Логопедия») нами был составлен и проведен опрос участников образовательного процесса. Чтобы понять, насколько успешно проходит адаптация выпускника в профессии, мы оценивали такие признаки как удовлетворенность качеством образования, повышение качества профессиональной педагогической деятельности выпускника, адаптированность и «включенность» молодого специалиста в профессиональную среду, профессиональное самосовершенствование, устойчивая мотивация к трудовой деятельности по выбранной специальности.

Проведя опрос, мы получили обобщенные данные, которые занесли в диаграммы. С помощью них мы сможем проследить статистику ответов участников анкетирования.

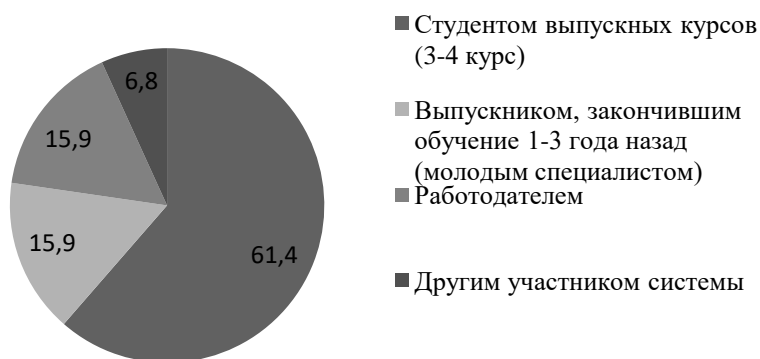


Рис. 1. Участники анкетирования

Результаты показали, что наиболее активными респондентами стали студенты выпускных курсов, выпускники вуза и работодатели. Данные ответов этих респондентов включены в обобщенные мнения участников опроса.

Во втором вопросе мы предлагали участникам опроса указать наименования образовательного учреждения, которое они представляют. В результате мы получили разнообразные ответы и выяснили, что

в нашем опросе принимали участие представители 7 вузов, 2 школ, 2 детских садов и одного детского развивающего центра.

Данные результаты позволили нам получить объективный взгляд со стороны каждого участника системы.

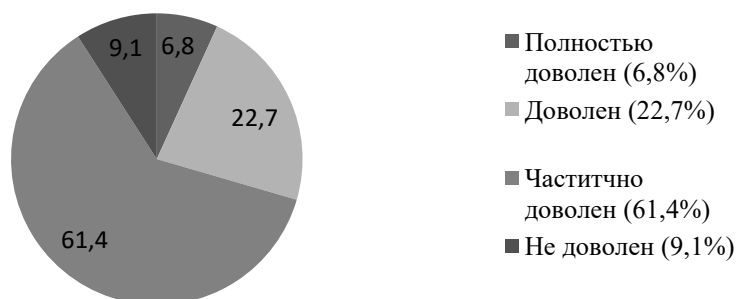


Рис. 2. Удовлетворенность качеством образования

По результатам третьего вопроса можно сделать вывод, что на данный момент качеством образования не довольны – 9,1 %, а довольны – 90,9 %, при этом частично довольны – 61,4 %.

Из этого следует, что существуют некоторые недостатки, влияющие на качество получаемого образования и успешность будущей профессиональной деятельности.

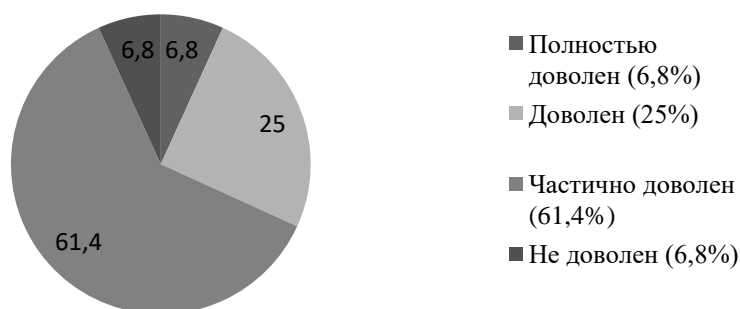


Рис. 3. Удовлетворенность уровнем теоретической подготовки студентов / выпускников

По результатам четвертого вопроса можно сделать вывод, что на данный момент уровнем теоретической подготовки студентов / выпускников не довольны – 6,8 %, а довольны – 93,2 %, при этом частично довольны – 61,4 %.

Можно сделать вывод, что в целом уровень теоретических знаний, которые получают выпускники вуза, удовлетворительный, но достаточно

большой процент опрошенных (61,4 %) лишь частично доволен. Это свидетельствует о том, что уровень знаний не полностью соответствует тем знаниям, которые нужны на практике.

Мы можем предположить, что это обусловлено неполным соответствием содержания теоретической подготовки в вузе условиям профессиональной деятельности.

На наш взгляд, для того чтобы повысить уровень теоретической подготовки студентов/выпускников, в вузе следует уделять больше академических часов на дисциплины, непосредственно связанные с узкими направлениями логопедии. Также можем сделать вывод, что после окончания вуза, выпускники нуждаются в актуализации теоретических знаний, соответственно постдипломное сопровождение молодых специалистов – это грамотный подход к решению данной проблемы.

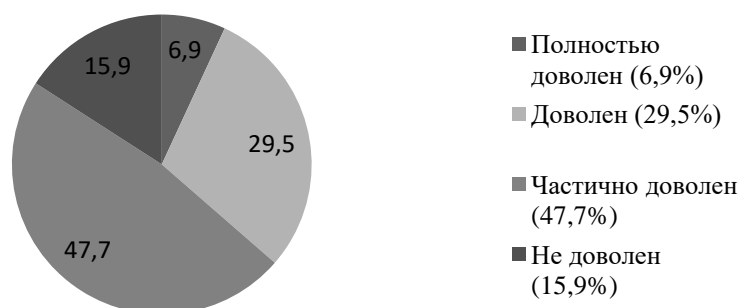


Рис. 4. Удовлетворенность уровнем практической подготовки студентов / выпускников

По результатам пятого вопроса можно сделать вывод, что на данный момент уровнем практической подготовки студентов/выпускников не довольны – 15,9 %, а довольны – 84,1 %, при этом частично довольны – 47,7 %.

По результатам опроса можно выявить, что практической подготовке студентов уделяется внимание, но объем и качество данной подготовки являются недостаточными.

Мы можем предположить, что это обусловлено малым количеством часов, отводимых на практическую подготовку, а также неполным соответствием содержания практической подготовки реалиям практической деятельности.

По нашему мнению, для того чтобы повысить уровень практической подготовки студентов / выпускников, следует пересмотреть программу прохождения практики, а именно адаптировать практическую подготовку студентов к реальной практической деятельности. Следует уделять больше внимания не только этапу диагностики речевых нарушений, составлению конспектов и созданию пособий, но и остальным этапам логопедической работы. Также стоит уделять большее количество часов на практическую подготовку студентов.

Можем сделать вывод, что после окончания вуза, выпускники владеют недостаточными практическими навыками, а постдипломное сопровождение молодых специалистов поможет справиться с возникшими трудностями в практической подготовке в условиях профессиональной деятельности.

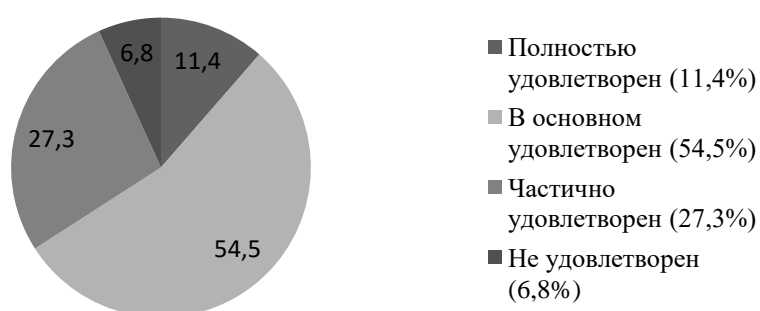


Рис. 5. Удовлетворенность коммуникативными качествами студентов / выпускников

По результатам шестого вопроса можно сделать вывод, что на данный момент уровнем коммуникативных качеств студентов / выпускников не довольны – 6,8 %, а довольны – 93,2 %, при этом частично довольны – 27,3 %.

Это говорит о том, что содержание образовательной программы позволяет развивать коммуникативные навыки, студенты / выпускники достаточно хорошо умеют взаимодействовать в профессиональной деятельности. Следовательно, при разработке проекта по постдипломному сопровождению выпускников, необходимо обращать внимание на другие качества.

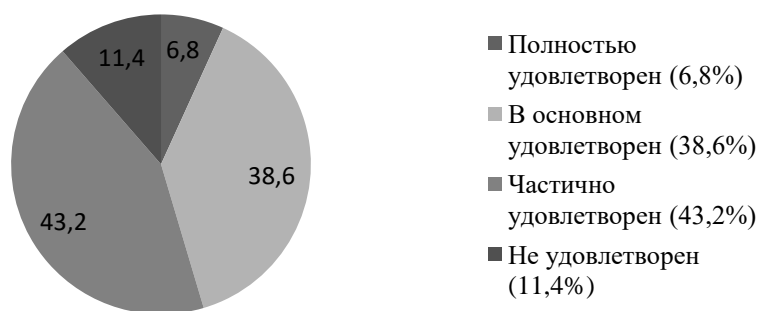


Рис. 6. Удовлетворенность способностями студентов / выпускников к разработке и реализации проектов

По результатам седьмого вопроса можно сделать вывод, что на данный момент способностью студентов / выпускников к разработке и реализации проектов не довольны – 11,4 %, а довольны – 88,6 %, при этом частично довольны – 43,2 %.

Можем сделать вывод, что в целом студенты / выпускники владеют проектными компетенциями, могут разрабатывать и имеют опыт в реализации проектов, следовательно, стоит учитывать и использовать данные навыки. Но в то же время стоит уделить внимание развитию данной способности, увеличить объем проектной деятельности при подготовке студентов в вузе и включить проектную деятельность в систему постдипломного сопровождения.

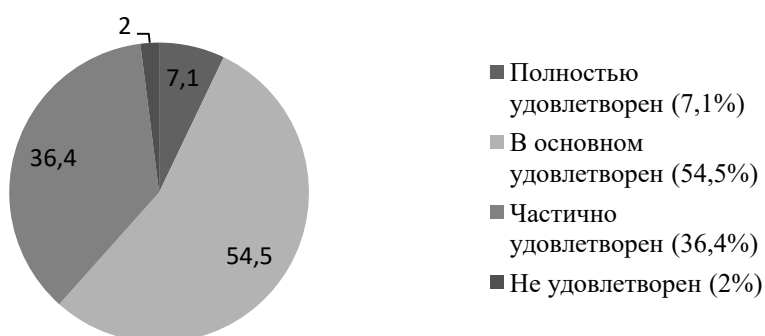


Рис. 7. Удовлетворенность способностью студентов / выпускников к самореализации и саморазвитию

По результатам восьмого вопроса можно сделать вывод, что на данный момент способностью студентов / выпускников к самореализации не довольны – 2 %, а довольны – 98 %, при этом частично довольны – 36,4 %.

Можем сделать вывод, что в основном студенты / выпускники владеют способностью к самореализации и видят траекторию своего профессионального развития. Но в то же время, немаленький процент молодых специалистов не понимают, как планировать и реализовывать свою дальнейшую профессиональную деятельность. Именно поэтому, на данную компетенцию стоит обратить внимание, как в процессе обучения, так и в программе постдипломного сопровождения.

На наш взгляд, для того чтобы развивать способность к самореализации, нужно знакомить студентов еще на этапе обучения в вузе с возможными местами работы и их спецификой, показывать вариативность профессионального развития, давать дополнительные знания о том, как создать свое дело. А далее в системе постдипломного сопровождения двигаться по выбранной траектории.

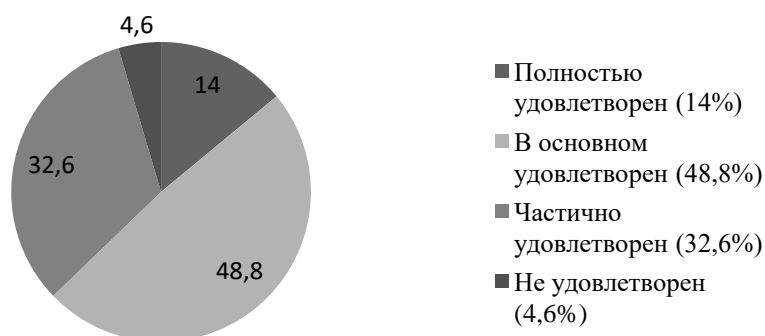


Рис. 8. Удовлетворенность способностями студентов / выпускников к командной работе и их лидерскими качествами

По результатам девятого вопроса можно сделать вывод, что на данный момент способность студентов / выпускников к командной работе и их лидерскими качествами не довольны – 4,6 %, а довольны – 95,4 %, при этом частично довольны – 32,6 %.

Это говорит о том, что содержание образовательной программы позволяет развивать данную компетенцию и студенты / выпускники достаточно хорошо умеют работать в команде с другими специалистами, тем самым могут обеспечивать комплексный подход в ходе коррекционной работы. Следовательно, при разработке проекта по постдипломному сопровождению выпускников, необходимо обращать внимание на другие качества.

Какие дополнительные знания и умения являются, по Вашему мнению, необходимыми при трудоустройстве логопеду?

В данном вопросе мы выясняли, какие дополнительные знания и умения, по мнению участников опроса, являются необходимыми притрудоустройству логопеду. Полученные данные мы разделили на 3 группы: soft skills (мягкие, гибкие навыки), общие профессиональные навыки и профессиональные навыки.

По результатам опроса «soft skills» включают в себя: умение организовать свою деятельность максимально продуктивно, умение находить контакт с собеседником, умение быстро принять решение, а также наличие коммуникативного навыка, добросовестности, терпимости, активности, креативности, толерантности, мобильности, открытости, обучаемости, гибкости мышления, тяги к саморазвитию, способности к рефлексии, навыка ораторского искусства и умения творчески организовать свою деятельность.

Общие профессиональные навыки включают в себя: умение организовать проектную деятельность, умение грамотно вести документацию, знание трудового законодательства, знания в области предпринимательства, владение современными образовательными технологиями.

В профессиональные навыки входят следующие умения: владение современными методами, приемами, технологиями, умение использовать современные методы обучения и коррекции нарушений, умение находить подход к детям и родителям, умение работать в команде с другими специалистами, наличие знаний и умений в области логопедии, психологии и педагогики, знание особенностей той категории детей, с которой придется работать, понимание аспектов артикуляции, звукообразования и фонетических процессов, наличие практических навыков.

По Вашему мнению, какие мероприятия следует проводить для повышения качества подготовки студентов/выпускников?

По результатам ответов на данный вопрос, наиболее часто участники опроса выбирали данные варианты ответов: индивидуализация образовательных траекторий обучающихся, регулярная организация экскурсий обучающихся в организации и актуализация образовательных программ в соответствии с новыми технологиями.

Дополнительно к предложенным ответам можно было предложить свои варианты ответов. В результате, по мнению участников опроса, для

повышения качества подготовки студентов/выпускников следует проводить данные мероприятия: встречи со специалистами, мастер-классы, консультации от опытных специалистов, организация большего количества практики, разработка на кафедре единого стандарта, разработка программ совместно со студентами и по их интересам; практика в разноплановых организациях.

Таким образом, по результатам исследования можем сделать вывод, что образовательная программа, которая готовит студента к будущей профессиональной деятельности, должна включать в себя индивидуализацию образовательных траекторий, учитывать индивидуальные потребности, интересы, направленность студента. А также включать в себя знакомство с реальными условиями труда и освоение новых технологий.

Какие профессиональные качества студентов / выпускников кажутся Вам наиболее важными?

На основе статистики ответов, наиболее часто участники опроса выбирали данные варианты ответов: умение применять инновации в своей работе, знание новейших технологий и знание законодательства.

Также в данном вопросе участникам предлагалось написать дополнительно профессиональные качества студентов / выпускников бакалавриата по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (направленность (профиль) «Логопедия»). Полученные данные мы разделили на 3 группы: soft skills (мягкие, гибкие), общие профессиональные качества и профессиональные качества.

По результатам опроса «soft skills» включают в себя: креативность, коммуникабельность, умение быть гибким, находить подход к каждому и добиваться результата.

Общие профессиональные навыки включают в себя: умение работать с документами, желание развиваться как педагог.

В профессиональные навыки входят следующие умения: умение применять традиционные методы в работы, желание и умение работать с лицами с нарушениями речи и их семьями, овладение базой знаний умений и навыков по логопедии как теоретической, так и практической, знание нозологии, причин появления речевых нарушений, способы их коррекции, знание классической методики и умение ее применять.

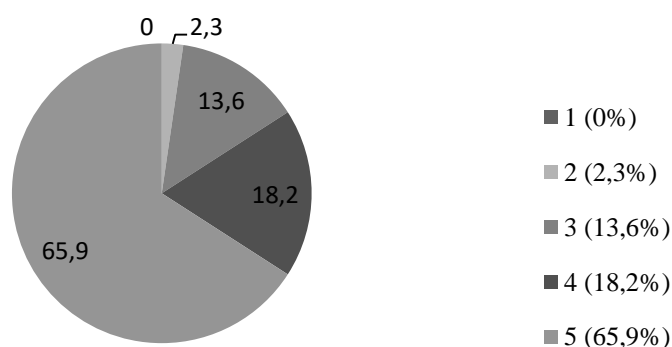


Рис. 9. Насколько полезна и актуальна реализация проекта «Организация постдипломного сопровождения выпускников?» (от 1 до 5)

Последний вопрос, подводющий итоги всего опроса, заключается в том, насколько участники тестирования считают полезным и актуальным реализацию проекта «Организация постдипломного сопровождения выпускников». В данном вопросе предлагается оценить актуальность проекта по 5 бальной шкале.

Анализируя диаграмму, мы можем увидеть, что 84,1 % участников опроса оценивают полезность и актуальность предложенного проекта «Организация постдипломного сопровождения выпускников» на оценки 5 и 4, причем 65,9 % от общего числа опрошиваемых оценили проект на максимальную оценку из всех предложенных.

Проведя опрос среди участников образовательной системы, мы убедились в том, что постдипломное сопровождение выпускников бакалавриата действительно актуальная тема на сегодняшний день. Она является востребованной как среди студентов выпускных курсов, выпускников, так и среди работодателей.

Список литературы

1. Илалтдинова Е.Ю., Игнатъева Е.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в условиях регионального социально-педагогического кластера [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. – 2017. – № 10 (210). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-postdiplomnogo-soprovozhdeniya-vypusknikov-programmy-tselevogo-obucheniya-v-usloviyah-regionalnogo>

2. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-10. – С. 17–23.

Ишмухаметова О.С.,

Кряжевских Е.Г.

**ПИКТОГРАММЫ (ПРЕДМЕТНЫЕ КАРТИНКИ) КАК ПРИЕМ
РАЗУЧИВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО ФГОС (1 ВАРИАНТ) ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ,
ВОЗРАСТА 7–8 ЛЕТ (НЕ ВЛАДЕЮЩИХ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧЬЮ)**

Язык и коммуникация являются основой социального взаимодействия. Большинству людей освоение процесса общения дается без каких-либо трудностей, но существует немалая часть, которая не способна использовать речь для полноценного общения. Одни из них совсем не могут говорить, речь других недостаточно хорошо развита, чтобы выполнять все коммуникативные функции. В этом случае есть необходимость обратиться к другим, альтернативным способам коммуникации, дополняющим и заменяющим речь, т.е. к альтернативной и дополнительной коммуникации – АДК. Вопросами дополнительной альтернативной коммуникации занимались такие деятели, как Стивен фон Течнер, Е.А.Х. Севенинг, Штягинова, Е.Т. Логинова, Л.Б. Баряева, Н.В. Нищева.

Известно, что неговорящие дети и дети, страдающие речевым недоразвитием, имеют ограниченные возможности формирования навыков общения и взаимодействия с социальным окружением. Устная речь, играющая главную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка и являющаяся основой социального взаимодействия, в большинстве случаев недоступна таким детям. Поэтому необходимо предоставить в их распоряжение другую коммуникативную систему, которая поможет облегчить общение, улучшить всестороннее развитие ребенка, а также активизировать его участие в педагогическом процессе и тем самым будет способствовать интеграции таких детей в широкий социум. Как показывает практика, эффективным способом, позволяющим удовлетворять потребность неговорящего ребенка в общении, является метод пиктограмм. Пиктография – рисуночное письмо, древнейший вид письменности. Его принципиальная особенность состоит в том, что знак никак не связан со звучанием слова – он выражает его смысл [1].

Для экспериментально-психологического исследования метод пиктограмм был предложен в начале 1930-х годов. Л.С. Выготским,

А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым, Г.В. Биренбаум впервые использовала метод пиктограмм для анализа мышления больных. Впоследствии (1960–1970-е годы) диапазон использования методики значительно расширился и сейчас она широко применяется в патопсихологии не столько для исследования памяти, сколько для исследования мышления. Применение пиктограмм именно в этом качестве считали целесообразным известные патопсихологи: Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн и В.М. Блейхер. Также в России существует система пиктограмм, которая разработана Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной.

Из всех нарушений здоровья человека умственная отсталость является самой распространенной. В мире насчитывается более 300 млн человек с умственной отсталостью. Специалисты, занимающиеся изучением данной категории детей, определяют умственную отсталость не как болезнь, а как состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками как в клинической картине, так и в комплексном проявлении физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных качеств. Вопросы теоретических и практических аспектов изучения умственно отсталых детей можно встретить в трудах Л.С. Выготского, Б.П. Пузановой, Н.М. Назаровой, В.М. Сорокина, Е.М. Мастюковой, Т.А. Колосовой.

Речевая деятельность детей с умственной отсталостью развита недостаточно, страдают все ее стороны фонетическая, лексическая, грамматическая. Одним из способов удовлетворить потребности человека с ограниченными возможностями здоровья в его подготовке к жизни, бытовой и трудовой деятельности является адаптивная физическая культура, именно здесь огромное значение приобретают так называемые межпредметные связи, когда в процессе занятий физическими упражнениями осуществляется освоение умственных, сенсорно-перцептивных, двигательных действий и понятий, происходит умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и другие виды воспитания.

Адаптивная физическая культура для детей с умственной отсталостью это не только одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценного физического развития, укрепления здоровья, адаптации в социуме. Степень адаптации находится в прямой зависимости от клинико-психопатологического состояния детей, поэтому специалисту адаптивной физической культуры для продуктивной педагогической деятельности необходимо знать

характерные проявления основного дефекта, особенности физического, психического, личностного развития данной категории детей.

Вот что пишется в учебном пособии «Частные методики адаптивной физической культуры» автора Е.С. Стоцкой о взаимосвязи движения и речи: Первые поведенческие реакции ребенка в раннем онтогенезе, как и его последующее психофизическое развитие в дошкольном возрасте, во многом определяются своевременным становлением как двигательной, так и речевой функциональной системы, взаимообусловленность которых характеризуется определенными закономерностями и развития на разных возрастных этапах нормального онтогенеза. Внешнее выражение активного развития этих двух систем предстает в виде последовательно усложняющихся двигательных и речевых реакций, носящих вначале произвольный характер, а затем постепенно обретающих благодаря общению со взрослыми и различным видам предметной деятельности, все большую произвольность в силу их социальной обусловленности [2].

Известно: чем выше двигательная активность ребенка, тем интенсивней развивается его речь. С другой стороны, формирование движений происходит при участии речи. Ритм речи, особенно стихов, поговорок, пословиц, способствует развитию координации, общей и тонкой произвольной моторики. Движения становятся более плавными, выразительными. Вырабатываются правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются речевые слух, память. Стихотворная форма всегда привлекает детей своей живостью, эмоциональностью, без специальных установок настраивая детей на игру. Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикулярных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.

В образовательных программах адаптивной физической культуры ставится задача по развитию речи, но частный случай свидетельствует о том, что на уроках по адаптивной физической культуре ограничено количество времени для разучивания игр с применением речевок. Таким образом, есть предположение что, разучивание речевок и художественных произведений в играх с помощью пиктограмм до прихода детей на занятие к педагогу по адаптивной физической культуре улучшит качество образовательного процесса. С помощью

таких игр дети смогут лучше понимать друг друга, у таких детей будет развиваться когнитивно-речевое развитие. Игры с речевками с применением пиктограмм будут стимулировать запоминание, а при многократном повторении будут развивать ассоциативную память. В результате дети будут приходить на занятие с осознанием выученного материала, что сделает уроки более интересными и продуктивными. Ввиду того, что коммуникативные навыки являются одной из основных составляющих эффективной социализации лиц с умственной отсталостью, целью таких занятий станет адаптация к условиям окружающего мира, подготовка к возможному варианту самостоятельного проживания в обществе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сб. метод. материалов семинара в рамках образоват. форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; вып. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 160 с.

2. Частные методики адаптивной физической культуры. В 2 ч. Ч. 1. Частные методики адаптивной физической культуры у детей с нарушением слуха, речи, умственной отсталостью, общими расстройствами психологического развития: учеб. пособие / сост. Е.С. Стоцкая. – Омск: Сибир. гос. ун-т физ. культуры и спорта, 2019.

Камынина А.В.,

Гончарова-Тверская О.Н.

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОГО ПОСОБИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ЗРР В ВОЗРАСТЕ 2–4 ЛЕТ

Успех коррекционной работы зависит не только от своевременной ее реализации, но и от того, какие логопедические технологии применяет специалист, какие игры и пособия использует с целью коррекции речевых нарушений и развития речи ребенка в целом. Выбор игровых материалов и пособий зависит от возраста детей, сложности

и структуры речевого дефекта, а также от индивидуальных особенностей детей, посещающих занятия со специалистом.

Дидактическое пособие «Мишка».

Одной из главных целей в период младшего дошкольного возраста у детей с задержкой речевого развития является накопление словарного запаса. Ведь ЗРР характеризуется недостаточной сформированностью экспрессивной речи и недоразвитием словарного запаса (качественным и количественным). Успешность детей в дальнейшей жизни зависит от достаточно сформированного словаря. Одной из распространенных проблем у данных детей является недостаточная сформированность фонематических процессов, которые, в свою очередь, влекут за собой вторичные речевые дефекты, которые проявятся на следующем этапе обучения. Развитие словаря детей младшего дошкольного возраста имеет огромное значение так как этот возраст является сензитивным периодом, благоприятным для развития словаря. Поэтому очень важно вовремя начать коррекционный процесс по формированию и развитию фонематических процессов у детей с задержкой речевого развития.

Для развития словарного запаса у детей с ЗРР широко используются пособия исследователей: методическое пособие с иллюстрациями Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева и др. Большинство логопедов для разработки планов своих занятий берут за основу содержание этих методических пособий, так как их использование позволяет создать необходимые предпосылки для развития словарного запаса и помогает предотвратить возможные нарушения при формировании в дальнейшем письменной речи, а также они соответствуют ФГОС ДО.

Нами было разработано дидактическое пособие «Мишка», которое может помочь в логопедической работе. Его главной целью использования в коррекционном процессе является формирование словарного запаса: формировать словарь существительных, прилагательных, глагола, предлогов, числительных, местоимений. Пособие многофункциональное и его использование зависит от задач, поставленных логопедом на конкретном занятии. С его помощью можно решать следующие задачи:

- развивать связную речь;
- развивать интонационную и звуковую культуру речи;
- развивать фонематический слух;
- развивать фонематические представления;
- обогащать и активизировать словарный запас по темам;
- уточнить и закрепить словарный запас;
- развивать координационное представление.

Пособие состоит из игрушки (медведь). У данной игрушки двигаются в разные стороны руки, ноги, голова, что позволяет использовать игрушку на ориентированность в пространстве. Сам медведь коричневого цвета, руки и ноги наполнены мягким наполнителем, а туловище шариками вспененного полистирола, так называемых шариков антистресс. Для создания данного пособия использовались только натуральные материалы: 100 % хлопок. Что позволяет использовать детям с чувствительной кожей или склонностями к аллергии. Также игрушка легко поддается обработке и дает возможность после каждого ребенка очищаться. Данное пособие позволяет ребенку не только развиваться, но и во время использования пособия расслабляться эмоционально. Чтобы время занятия не было перегруза эмоционально, что позволит увеличить продуктивность в занятии и получить положительный результат.

Использование пособия «Мишка» позволит научить детей ориентироваться в пространстве, проявлять интерес к окружающему миру, отвечать полным предложением на вопрос, смогут выражать свои мысли и чувство, а также эмоционально расслабляться.

Пособие «Мишка» можно использовать на начальном этапе коррекционной работы, когда ребенку требуется не только слуховое сопровождение, но и телесное. Многообразие игр позволит составить большое количество конспектов логопедических занятий. Данное пособие можно включать в логопедическое занятие с сопутствующими пособиями и приемами. Применение пособия «Мишка» будет более результативным, если использовать в совместной деятельности другие дидактические игры и пособия, направленные на формирование словарного запаса.

Клычкова А.В.,

Гирилюк Т.Н.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ В АСПЕКТЕ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ГИДРОГИМНАСТИКИ

Моторная алалия – системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций. Характерно для алалии, как нозологической единицы расстройства всех подсистем языка: лексической, синтаксической, морфологической семантической и фонематической. Свойственные проявления алалии – аграмматизмы, нарушения поиска слов (актуализация), сложности в выборе фонем и порядка их следования, нарушения слоговой структуры слова [2].

Главным биологическим фактором появления моторной алалии является органическое поражение центральной нервной системы, которое происходит внутриутробном периоде развития ребенка или после рождения до формирования речи. Причины возникновения алалии могут воздействовать в разные периоды раннего онтогенеза:

Внутриутробный период: внутриутробные инфекции, токсикозы, гипоксия, повреждение плода в результате падения, соматические болезни матери; интранатальный период: недоношенность плода, асфиксия новорожденного, во время родов, родовые травмы, преждевременные или затяжные роды.; постнатальный период: перенесенные заболевания в первые годы жизни (рахит, пневмония, ОРВИ и т.д.), социальная среда, педагогическая запущенность [1].

Существенный вклад в изучении алалии внесли Р. Шульте, А. Куссмауль, Р. Коэн, Г. Гутцман, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Е.Ф. Соболевич, Б.М. Гриншпун, А. Ковшиков и многие другие. Р. Коэн в 1881 году впервые дал развернутое обоснование «идиопатической алалии» («слухонемоты»). Р.Е. Левина выделили 4 группы детей с грубыми нарушениями речи это с нарушением тактильных кинестетических ощущений, дети с алалией и нарушением

фонематического слуха, с нарушением регуляции общения и поведения и с нарушением зрительно-пространственных представлений.

В 1963 году В.К. Орфинская в своих трудах представила психолингвистический аспект изучения алалии, проанализировав нарушения речи при алалии с точки зрения нарушенных механизмов языка. В 1985 Е.Ф. Собонович отмечает, что основным при моторной алалии является нарушение овладения знаковой формой языка, т.е. правилами сочетания и использования знаков в процессе поражения речи [4].

Логопедическую работу следует направлять на всю систему языка: коррекцию звукопроизношения, расширение, уточнение словаря, формирование связной речи. Выделяют 3 этапа логопедической работы. На первом этапе коррекционной работы в первую очередь перед логопедом стоит задача – вызвать у ребенка желание и мотивацию говорить и сделать это параллельно с обогащением его активного словаря. На втором этапе количество слов увеличивается. В самостоятельную речь ребенка эти слова входят с трудом, так как речевой стимул все еще снижен: произнесение слова каждый раз требует той или иной стимуляции. На третьем этапе появляется фраза у ребенка. Третий этап характеризуется следующими чертами: довольно богатый запас слов, смысловое значение которых уточнилось, специализировалось [3].

Большое влияние на развитие речи и высшей нервной деятельности оказывает сформированность движений пальцев рук и кистей. Происходит стимуляция речевых центров головного мозга. Одно из средств ЛФК является гидрогимнастика. При применении гидрогимнастики ребенок развивает ручной праксис, испытывает психологический и эмоциональный комфорт, происходит расслабление. Подбор упражнений и игр, количество, интенсивность зависит от индивидуальных и речевых возможностей ребенка.

Гидрогимнастика (гидромассаж) – нетрадиционная логопедическая технология, дозированное произвольное чередование напряжения и расслабления кистей и пальцев рук, самомассаж в воде.

В ходе исследования нами была разработана технология применения гидрогимнастики в коррекционной работе с детьми с моторной алалией. Игровые приемы, оборудование, речевой материал

подбирается в соответствии с лексической темой по программе Н.В. Нищевой [3].

Длительность проведения занятия начинается от 5–7 минут, постепенно увеличиваются до 20 минут, 2 раза в неделю. Занятия проводятся в индивидуальной форме. Для проведения необходимо специальное оборудование: емкости для воды, салфетки, термометр, су-джок-массажеры, в комплекте с массажными металлическими кольцами; бусины различного диаметра; камушки; палочки и т.д. Вода в емкости должна быть 36–37 градусов, с понижением до 34 градусов, постепенно снижается до комнатной температуры.

Цель. Преодоление моторной алалии у детей среднего дошкольного возраста средствами гидрогимнастики.

Задачи.

Коррекционно-развивающие: развивать тактильные и сенсорные ощущения; развивать моторный праксис (мелкая моторика); развивать артикуляционный праксис; развивать импрессивную речь (восприятие и понимание речи); работать над диалогом, развивать связную речь.

Образовательные: формировать мотивационную основу речевой деятельности; совершенствовать зрительное восприятие, зрительно-моторную координацию; формировать активный словарь, доступный для понимания и воспроизведения, формировать первоначальный навык общения в различных ситуациях (поддержание элементарного диалога); формировать фразовую речь на фоне усложнения словаря и структуры фразы.

Воспитательные: совершенствовать навыки коммуникации; воспитывать самоконтроль; воспитывать мотивацию к занятиям.

В начале любого логопедического занятия проводится артикуляционная гимнастика. Для правильного звукопроизношения необходимо выработать правильные движения и положения артикуляционных органов. В зависимости от нарушений звукопроизношения выбирается тот или иной комплекс артикуляционных упражнений. Длительность, вид, дозировка зависят от характера и тяжести речевого нарушения. Логопедическое занятие соответствует лексическим темам по программе Н.В. Нищевой 1 периода обучения. Каждое упражнение выполняется вместе с логопедом, при помощи наглядных и словесных приемов.

Проводится самомассаж в воде от самого простого, постепенно усложняя движения и действия с предметами, что помогает образовывать связь между тонкими движениями пальцев рук и речевой зоной. Каждое упражнение соответствует направлениям логопедической работы по преодолению моторной алалии. На каждую лексическую тему выделяются 2 занятия. На первом занятии ведется работа над формированием мелкой моторики, фонематических процессов. Ребенок вместе с логопедом выполняет движения пальцев рук в воде. Это может быть перекатывания, прокатывания предметов по ладоням, выполнение определенных поз кистей и пальцев рук, доставание или погружение предметов в воду под стихотворное сопровождение. Во время занятий по развитию фонематических процессов с применением гидрогимнастики выполняются упражнения где, ребенок прокатывает мячик по ладоням, если услышит определенный звук, достает бусины из емкости, по дифференциации звуков ребенок бросает бусины в определенную емкость. На втором занятии ведется работа над активным и пассивным словарем, формирование слоговой структуры слова, грамматического строя речи. Ребенку предлагаются более сложные задания, для формирования связной речи. По развитию лексико-грамматического строя речи применяются прокатывания, перекатывание мячиков между ладонями, прокатывание палочек по каждому пальцу в воде, опускание или поднятие бусин в емкости, удары по воде ладонями, сжатие или расслабление кистей в воде.

Список литературы

1. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. – СПб.: КАРО, 2018. – 304 с.
2. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: пособие для учителя-дефектолога / под ред. С.Н. Шаховской. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 128 с.
3. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб., 2018. – 240 с.
4. Правдина О.В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов. – М., 1973. – 272 с.

Ковыляева Е.А.,

Гирилюк Т.Н.

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

К настоящему моменту распространенность нарушений процессов письма – одна из актуальных проблем логопедии. Эти нарушения значатся столь распространенными, поскольку около половины выпускников дошкольных учреждений идет в первый класс с фонетико-фонематическим недоразвитием или общим недоразвитием речи. Данные проблемы значительно усложняют полноценное овладения грамотой и негативно сказываются на становление эмоционально-волевой сферы ребенка. Неудачи в учебе приводят к снижению успеваемости и самооценки ребенка, а также затрудняет социализацию ученика и формирование его личности. Поэтому основная задача учителя-логопеда — своевременное выявление нарушений процесса письма и их преодоление для предотвращения более стойких ошибок.

Мнения авторов, изучающих нарушения письма, о термине «дисграфия» несколько расходятся. Так, Р.И. Лалаева рассматривает данное нарушение письма так: дисграфия – это фрагментарное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, вызванных недостаточным формированием высших психических функций, фигурирующих в процессе письма [2].

И.Н. Садовникова пишет данный термин, вкладывая в него такое значение: частичное расстройство письма (или затруднения в освоении письменной речи), главным показателем которого обнаруживаются стойкие отличительные ошибки. Появление таких ошибок у учеников не зависит ни от нарушений интеллектуального развития, слуха или зрения, или иррегулярности обучения [4].

А.Н. Корнев именует дисграфией бессильность в самостоятельном постижении письменной речи в соответствии с правилами графики, невзирая на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и неимение грубых нарушений зрения и слуха [1].

Исходя из вышесказанного, мы приходим к умозаключению – единый взгляд на природу дисграфии отсутствует. Также мнения исследователей не сходятся и на единой классификации нарушения. Так, И.Н. Садовникова выделила такие виды дисграфии:

- дисграфия, на почве нарушений устной речи,
- дисграфия, возникающая из-за трудностей ориентировки в пространстве,
- смешанная форма,
- эволюционная дисграфия,
- ложная дисграфия.

А.Н. Корнев определил следующие виды дисграфий:

1. Дисфонологические: парааллическая – полиморфное нарушение звукопроизношения, смещения и замещение звуков, дети пишут слова как произносят: рама – ляма; фонематическая дисграфия – неправильное письмо у детей с речью без дефектов, в котором преобладают смещения и замена оппозиционных звуков.

2. Метаязыковая дисграфия – в основе лежат нарушения металингвистических процессов и когнитивной обработки речевых явлений и навыков их отражения.

3. Дисграфия анализа и синтеза, связанная с пропусками букв, смешиванием букв и звуков.

4. Диспрактическая дисграфия основана на невозможности изучить графический образ буквы, поэтому письмо ребенка содержит ошибки в виде замещения букв, которые близки по графическому изображению.

Самой аргументированной принято считать классификацию дисграфий по Р.И. Лалаевой, которая базируется на несформированность конкретных операций письма (разработали сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена). Определяются такие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, дисграфия, на фундаменте которой предстают нарушения распознавания фонем, дисграфия как результат нарушения языкового анализа и синтеза, грамматическая и оптическая.

Ссылаясь на сведения, найденные в результате анализа работ исследователей, мы можем выявить симптомы, которые присущи всем детям с разнообразными дисграфиями. К ним относятся: стойкие ошибки в письменных работах, приобретенные не из-за незнания или неумения пользоваться правилами правописания, высокая утомляемость, медлительность процесса письма, колебания высоты и наклона букв, съезжания со строки, замена прописных букв строчными и наоборот. Также при дисграфии выявляются неречевые симптомы:

неврологические расстройства, низкая работоспособность, снижение концентрации внимания, гиперактивность, недостаточная память.

Как и в случае любых других нарушений, коррекция дисграфии начинается с обследования речи ребенка. В этом случае изучается устная и письменная речь для дальнейшего построения наиболее эффективной стратегии устранения нарушений. Так определяются направления работы по преодолению дисграфии, у младших школьников это в первую очередь устранение недостатков и недоразвития устной речи детей (улучшение фонематического восприятия, коррекция нарушений звукового произношения и закрепление правильных звуко-буквенных связей; развитие словарного запаса и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза, а также работа по развитию у детей зрительного гнозиса, памяти, анализа и синтеза).

Если коррекционная работа эффективна при раннем ее начале, то профилактика является наиболее успешным способом предотвращения развития письменных нарушений. Поэтому необходимо определить вероятность дисграфии у дошкольников через ликвидацию существующих предпосылок.

По словам Л.Г. Парамоновой, наличие предпосылок – это уже патология, центральным признаком которой выражается отклонение от естественного течения речевого развития. Это отклонение обнаруживается несформированностью той или иной психической функции (или ряда), которая должна уже быть сформирована к соответствующему возрасту. Факт предпосылок дисграфии свидетельствует нам о существовании нарушения, но временно в скрытом виде. «Скрыта» дисграфия исключительно до того момента, пока ребенок не учится письму. В трудах Л.Г. Парамоновой раскрываются предпосылки основных видов дисграфий, кроме этого, рассматриваются определенные меры их профилактики, выявления и преодоления [3].

А.Н. Корнев говорит о необходимости проведения первичной профилактики письменных нарушений, содержащей ликвидацию первейших факторов возникновения нарушений, предлагает такие меры:

- меры по предотвращению анти- и перинатальной патологии плода и новорожденного;
- меры по снижению соматической и инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни;
- ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной церебральной патологии;
- ранняя диагностика и коррекция нарушений речевого развития у детей;
- при наличии билингвизма у ребенка, необходимо выбирать соответствующие методы обучения грамоте.
- работа с неблагополучными семьями и семьями, дети в которых не посещают детский сад: организация «школ» для родителей с обучением методикам подготовки ребенка к школе, развитию у него необходимых сенсомоторных и речевых навыков [1].

К мерам ранней профилактики дисграфии Л.Г. Парамонова относит целенаправленное развитие у ребенка психических функций, достаточное формирование которых необходимо для нормального овладения процессом письма, а именно: развитие дифференцированного слухового восприятия; развитие слуховой дифференциации звуков; развитие пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза; значительное пополнение словарного запаса и забота о правильном формировании грамматического строя речи; развитие фонематического анализа и синтеза (в позднем дошкольном возрасте) [3].

Вторичная профилактика дисграфий, по мнению А.Н. Корнева, состоит в проведении следующих мер:

1. Своевременный поиск детей «группы риска» и проведение с этими детьми коррекционно-профилактической работы.
2. Корректировка фонетико-фонематических нарушений.
3. Формирование функционального базиса письма:
 - совершенствование навыков речи и функций, нужных для усвоения грамоты,
 - развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления,
 - становление изобразительно-графических умений,
 - улучшение сукцессивных умений,
 - воспитание способностей к концентрации, распределению и переключению внимания.

4. Дети из «группы риска» нуждаются в индивидуализации темпов и методов обучения письму, в соответствии с когнитивным стилем ребенка [1].

Так как предупреждение нарушений является важнейшей составляющей логопедической работы, нами была разработана логопедическая тетрадь для профилактики дисграфии у младших школьников. Она включает себя разнообразные задания, которые можно внедрять в индивидуальные и в групповые занятия, а также тетрадь обладает доступной инструкцией, что позволяет использовать ее и в домашних условиях.

Список литературы

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.

2. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М., 1983. – 136 с.

3. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2001. – 240 с.

4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие. – М., 1995. – 256 с.

Ковязина С.Е.,

Гирилюк Т.Н.

ИЗУЧЕНИЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И МЕТОДИК ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Важной задачей общеобразовательной школы является обеспечение в процессе обучения и воспитания всестороннего развития каждого обучающегося [5]. Система образования вносит существенный вклад за раннее выявление, оценку и коррекцию нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста. И при осуществлении данной задачи педагогический коллектив сталкивается с наличием у части детей затруднения в обучении, это приводит к неуспеваемости в школе, а в дальнейшем вызывает проблемы на протяжении всей жизни человека.

Нарушения обучаемости часто не позволяют детям полностью раскрыть свой потенциал. Они могут вызывать у детей трудности с обучением слушанию, разговору, чтению, буквам, письму,

рассуждению, концентрации, решению математических задач, а также систематизации информации. У этих детей также могут быть трудности с овладением социальными навыками, координацией движений. В отличие от разговорной речи, чтение и письмо не развиваются естественным образом, следовательно, необходимо активное обучение и коррекционно-педагогическая помощь специалистов. Читать сложнее, чем говорить, потому что дети должны осознавать звуковую структуру разговорной речи, а затем распознавать буквенный код, чтобы усвоить связь звук / символ.

Анализ литературы свидетельствует об увеличении численности детей с нарушениями чтения. В 2000-е годы в отечественной литературе появилось несколько научных публикаций, посвященные этой теме (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева) и ряд защищенных диссертаций (Т.А. Алтухова, С.П. Хабарова, А.В. Огаркина, М.Н. Русецкая).

Для анализа трудностей дислексии необходимо изучить понятие дислексии, представленное разными авторами и причины школьной неуспеваемости обучающихся начальных классов.

Понятие «дислексия» по-разному трактуется различными авторами. К примеру, М.Е. Хватцев трактует дислексию как частичное расстройство процесса чтения, которое затрудняет овладению этим навыком и ведет к множеству ошибок в процессе чтения (пропускам букв, слогов, замещениям слов, пропускам строчек, союзов, заменам, перестановкам, пропускам предлогов). Специальной группой исследований дислексии развития Всемирной федерации неврологии, представляющей комплекс международных исследований в неврологии, педиатрии, психологии и педагогике, дается надлежащее определение дислексии: специфическая дислексия развития – это нарушение, которое представляет собой трудность овладения чтением, несмотря на нормальное обучение, нормальный интеллект и хорошие социально-культурные условия [3].

Дислексия вызывается несформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме (зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, недоразвития лексико-грамматического строя речи) [4].

Однако данные определения не позволяют отграничить дислексии от иных нарушений чтения: от ошибок чтения, которые закономерно встречаются на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении и т.д. В определении дислексии необходимо указывать на основные характеристики ошибок чтения при дислексиях, которые позволили бы отличить их от иных нарушений чтения [3].

Распространенность нарушений чтения среди обучающихся довольно велика. В 1990–2000 годы (по данным различных авторов) в европейских странах отмечается, до 10 % детей с дислексией, у которых интеллект в норме:

- по данным Р. Беккер, у обучающихся начальных классов массовой школы нарушения чтения имеются у 3 %; в школах для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи количество детей с дислексией достигает 22 %;

- по данным Р.И. Лалаевой, у младших школьников вспомогательной школы нарушения чтения наблюдаются у 62 % обучающихся;

- по данным А.Н. Корнева, дислексия наблюдается у 4,8 % обучающихся 7–8 летнего возраста; в школах для детей с тяжелыми речевыми нарушениями и с задержкой психического развития дислексия выявлена в 20–50 % случаев. Также примечательным является тот факт, что у мальчиков дислексия встречается в 4,5 раза чаще, чем у девочек [4].

В последние годы в России количество обучающихся, которые страдают нарушениями чтения, существенно увеличилось. Результаты исследований свидетельствуют о том, что в общеобразовательных школах число детей с дислексией составляет более 30 %, в гимназиях – 20 % [2].

Школьная неуспеваемость может быть обоснована целым рядом внутренних и внешних факторов. К примеру, отдельные системы психики могут оказаться недостаточно сформированы. Стоит учитывать, что это не означает, что обучающийся обладает более низким интеллектом или что он менее способный, чем его сверстники. Причиной данного явления может являться индивидуальные особенности развития головного мозга [1].

Важным фактором является то, что если выявить дислексию в 1–2 классе, как считают А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, то

чение возможно довести до уровня нормы у 82 % детей. При выявлении в 3 классе это происходит в 46 % случаев. Чем позже обнаруживаются нарушения чтения, тем большей степени тяжести они достигают, а коррекция дислексии оказывается более трудной, длительной, и иногда даже невозможной.

Обучающиеся, у которых наблюдается дислексия необходима специальная коррекционная помощь, так как нарушение чтения не может быть скорректировано на школьных уроках. Необходимы индивидуальные занятия с учителем-логопедом.

Необходимо отметить, важными предпосылками овладения грамотой являются: умение правильно их называть и включать адекватные словесные обозначения в моторную речь; умения выделять и дифференцировать пространственные признаки; умение ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении разнообразных операций, которые связаны с активными действиями. Следовательно, одной из важных проблем является: формирование оптико-пространственных представлений у младших школьников, так как оптико-пространственные представления неразрывно связаны с развитием речи. Также являются базисными для развития других психических процессов.

Мы проанализировали ряд методик по преодолению дислексии у различных авторов.

1) Методика Р.И. Лалаевой, которая предполагает логопедическую работу с разными видами дислексии: фонематическая дислексия, семантическая (механическое чтение), мнестическая, тактильная, грамматическая.

2) В методике И.Н. Садовниковой рассматриваются такие разделы, как: создание предпосылок для коррекционного обучения, формирование фонематического анализа, формирование фонематического восприятия, коррекционная работа на лексическом уровне, коррекционная работа на синтаксическом уровне.

3) В работах А.Н. Корнева по преодолению дислексии уделено внимание выразительности чтения и правильной постановке ударения.

Следовательно, занятия по устранению нарушений чтения строятся в соответствии с проявлениями расстройств, характера нарушения, механизмов дислексий и с учетом разных принципов.

Таким образом, дислексия – это сложное многогранное нарушение обучения, которым страдают от 5 до 10 % детей школьного возраста. Нарушения обучаемости остаются проблемой для детей и семей, а также для общества. Неспособность читать и понимать является серьезным препятствием для обучения, которое может иметь долгосрочные образовательные, социальные и экономические последствия, поэтому преодолевать дислексию необходимо как можно раньше.

Список литературы

1. Аристова Т.А. Психофизиологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 142–146.

2. Аристова Т.А., Архипова Г.А., Боева Е.В. Коррекция нарушений письменной речи [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.Н. Яковлева. – СПб.: КАРО, 2013. – 208 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/26758>

3. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

4. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты / Ин-т стратегических исследований в образовании РАО. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 13.04.2021).

Колосова В.О.,

Гирилюк Т.Н.

РАЗРАБОТКА ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ «RHONEBOT»

Согласно новым требованиям ФГОС, внедрение инновационных технологий призвано улучшить качество обучения, повысить мотивацию учащихся к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний. Применение компьютерных и мультимедийных технологий в образовании

становится все более актуальным. Создается множество простых и сложных компьютерных программ для различных областей познания. Особое место среди программ занимают специализированные компьютерные программы для детей с различными нарушениями развития. Рассмотрим некоторые компьютерные технологии для детей с нарушениями речи.

Технология «Цицерон.ЛОГО диакорр 1» (ООО «Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «ЦИЦЕРОН»») является современной образовательной моделью, обеспечивающей успешную социализацию детей в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, профессиональной технологией развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся. Программа «Цицерон. ЛОГО диакорр 1» обеспечивает работу с детьми от 5 до 10 лет. Программа предназначена для диагностики, профилактики нарушений, коррекции, развития и совершенствования вербальных и невербальных психических функций учащихся начальной школы, имеющих особенности в развитии речи и высших психических функций. Данная программа предназначена для формирования индивидуального целенаправленного маршрута психолого-педагогического сопровождения ребенка; успешной адаптации к микро- и макросоциуму; для создания единого информационного пространства. Технология «Цицерон. ЛОГО диакорр 1» может применяться специалистами образовательных учреждений, учителями-логопедами, дефектологами, педагогами-психологами, социальными педагогами, специалистами службы сопровождения, воспитателями дошкольных и школьных образовательных учреждений [4].

Методика профилактики и коррекции четырех видов дисграфии «Море Словесности» (Студия «ВиЭль») – это профессиональный инструмент для специалистов, а также интерактивный тренажер для развития навыков письменной речи и преодоления нарушений дисграфии. Компьютерная методика позволяет работать с дисграфией четырех видов: дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза; дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (акустическая); аграмматическая дисграфия; оптическая дисграфия. Комплекс создан для логопедов, дефектологов, учителей начальных классов и воспитателей, предназначен для детей 6–13 лет. Программой автоматически подбирается дидактическое содержание занятий,

фиксируется результат выполнения упражнений, ведутся протоколы занятий, у специалиста есть возможность планировать занятия [3].

Программно-дидактический комплекс Логомер 2 («Мерсибо») – это программно-дидактический комплекс для логопеда и дефектолога. В программе 90 игр и упражнений для индивидуальных и групповых занятий. Игры предназначены для работы с детьми с сохранным интеллектом или с трудностями в развитии речи, психики, здоровья. Программа позволяет проводить экспресс-обследование речи, моторики и мышления. Комплекс содержит игры по основным направлениям логопедических и коррекционных занятий: звукопроизношение, фонематическое восприятие, лексико-грамматические категории, общее развитие. Также в комплекс входят и другие программы: для ведения документации, для ведения звукового альбома. Игры рассчитаны на детей от 2 до 10 лет [2].

Программно-методический комплекс «Игры для Тигры» (Л.Р. Лизунова) содержит компьютерную программу «Игры для Тигры» и учебно-методическое пособие с подробными методическими рекомендациями ее пошагового применения в коррекционно-образовательном процессе. «Игры для Тигры», предназначенная для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Технология адресована логопедам и дефектологам детских учреждений, родителям. «Игры для Тигры» предлагает более 50 упражнений с несколькими уровнями сложности, объединенных в четыре тематических блока: «Просодическая сторона речи», «Звукопроизношение», «Фонематическая сторона речи», «Лексическая сторона речи». Логопедическая программа представляет пользователю объективную оценку результатов деятельности в трех вариантах – визуально, в звуковом и цифровом виде. Работа с применением специализированной программы проводится под контролем специалиста, который составляет индивидуальный план, выбирает соответствующие ему упражнения, контролирует правильность их выполнения ребенком и дозирует необходимую нагрузку [1].

Краткий обзор компьютерных специализированных программ доказал, что на данный момент не разработана система диагностики и коррекции речевых нарушений, основанная на применении методов машинного обучения, позволяющая работать с большими базами данных, что значительно облегчает процесс диагностики и коррекции

нарушений речи. Одним из вариантов решения данной проблемы является разработка программы диагностики и коррекции нарушений звукопроизношения «PhoneBot».

Целью нашего исследования является: создание информационной системы диагностики и коррекции нарушений звукопроизношения, сопровождающееся формированием экспертной базы эффективных инструментов диагностики; формирование и оптимизация мобильного тренажера сопровождения индивидуальных занятий по коррекции нарушений звукопроизношения; оценка эффективности методики диагностики и коррекции нарушений звукопроизношения, прогнозирование состояния лиц с нарушениями речи.

В основу разработки программы заложен метод машинного обучения. Программа будет выступать в качестве «ассистента» учителя-логопеда при диагностике и коррекции нарушений звукопроизношения. Задачи «PhoneBot» в процессе диагностики и коррекции: считывать речь, квалифицировать нарушения звукопроизношения и подбирать необходимые упражнения для автоматизации звуков в зависимости от диагноза. Все задания на этапе автоматизации подобраны с учетом типа и вида нарушения звукопроизношения, индивидуальных возможностей и речевых особенностей, доступности для лиц различного возраста. Система представлена в мобильном приложении, что определяет независимость от местонахождения лица с нарушениями речи и позволяет непрерывно развивать навык звукопроизношения на этапе автоматизации звуков. Программа «Phonebot» адресована учителям-логопедам, а также родителям детей с нарушениями речи и самим лицам с нарушениями речи. Вся система рассчитана на два возрастных уровня: от 5 до 10 лет и с 11 лет и старше.

Практическая значимость работы заключается в разработке и экспериментальной апробации системы диагностики, ее методическом и программно-алгоритмическом обеспечении для поддержки принятия решения учителем-логопедом в процессе диагностики, планирования и реализации программы коррекции нарушений звукопроизношения у лиц с речевой патологией.

В качестве продукта исследования представлена диагностика и компьютерная экспертиза речевых нарушений. Сбор диагностических данных лиц с нарушениями речи рассчитан на оба возрастных уровня (с 5 до 10 лет и с 11 и старше). Изучаются следующие направления:

анамнез, артикуляционная моторика, дыхание, просодическая сторона речи, звукопроизношение, мимическая и речевая мускулатура. Данный раздел включает большой набор диагностического материала, различных проб, заданий. Для специалиста представлен подробный перечень оценки результатов по каждому блоку исследования. В процессе прохождения диагностики будет проводиться аудиозапись фонетической стороны речи лица с речевыми нарушениями. Полный методический диагностический материал способствует более качественному и точному проведению исследования состояния речи.

Таким образом, «Разработка информационной системы коррекции нарушений звукопроизношения «PhoneBot» позволит проводить качественную диагностику и коррекцию нарушений звукопроизношения у лиц с речевой патологией.

Список литературы

1. ЛогоПункт [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.logopunkt.ru/tigra.htm>
2. Мерсибо, развивающий портал [Электронный ресурс]. – URL: <https://mersibo.ru/shop/logomer2>
3. Студия «ВиЭль» [Электронный ресурс]. – URL: <https://test-psy.ru/product/методика-профилактики-и-коррекции-че/>
4. Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «Цицерон» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ciceroncenter.ru/product1-ru.shtml>

Лузина М.М.,

Кряжевских Е.Г.

РЕЧЕВЫЕ ПРАЗДНИКИ И РАЗВЛЕЧЕНИЯ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Формирование правильной речи имеет большое значение для развития полноценной личности ребенка. Правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения в дальнейшем. Анализируя ситуацию, которая сегодня сложилась в системе дошкольного образования, следует отметить большой рост количества детей, имеющих нарушения речевого развития.

Выявление и коррекция речевых нарушений у детей требуют реализации комплексного подхода. По мнению Т.Б. Филичевой, О.С. Орловой, Т.В. Тумановой и других исследователей [1–5], преемственность в работе учителя-логопеда и воспитателей обеспечивают наибольший успех в своевременном исправлении речи у детей дошкольного возраста.

Поэтому особого внимания заслуживает создание системы взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения. Эффективность работы по развитию речи детей напрямую зависит от умения учителя-логопеда и воспитателей грамотно ее планировать.

Проблема поиска эффективных форм взаимодействия специалистов по преодолению имеющихся у детей дефектов речевого развития не утратили своей актуальности. Поэтому объектом исследования мы определили процесс взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей в коррекционно-развивающей работе в дошкольных образовательных учреждениях.

Одним из эффективных форм взаимодействия специалистов является совместное проведение речевых праздников и развлечений, так как данные мероприятия служат хорошим коррекционно-развивающим средством в работе с детьми в группах компенсирующей направленности, являются средством для закрепления и применения полученных знаний и умений.

В связи с этим в рамках предмета исследования мы будем рассматривать сценарии речевых праздников и развлечений по сезонам, обеспечивающие преемственность в работе учителя-логопеда и воспитателей с детьми старшей логопедической группы.

Целью исследования является изучение системы взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей на примере организации речевых праздников и развлечений по сезонам для детей старшей логопедической группы.

Для реализации цели исследования были определены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по следующим вопросам:

- формы взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей в детских садах массовых групп;

– формы взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей в группах компенсирующей направленности.

2. Подробно рассмотреть такую форму взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей, как организация речевых праздников и развлечений для детей логопедической группы;

3. Проанализировать методические разработки по проведению речевых праздников и развлечений в дошкольных учреждениях;

4. Разработать сценарии речевых праздников и развлечений по сезонам для детей старшей логопедической группы.

Для закрепления правильных речевых навыков детей в условиях естественного речевого общения в детских садах массовых групп необходима тесная связь в работе учителя-логопеда и воспитателей. В процессе взаимодействия учитель-логопед и воспитатели используют различные формы работы: педагогические советы, мини-педагогические советы, открытые подгрупповые занятия, организация и проведение праздников, круглые столы, творческие гостиные, теоретические и практические практикумы, консультации, семинары, открытые индивидуальные занятия, журнал взаимодействия. Очень важно, чтобы учитель-логопед систематически информировал воспитателей групп о продвижении детей в речевом развитии, а воспитатели осуществляли контроль за соблюдением единого речевого режима.

В группах компенсирующей направленности сотрудничество учителя-логопеда и воспитателей ДОУ приобретает особую роль. Преодоление имеющихся у детей нарушений речевого развития возможно только при тесном сотрудничестве и единстве требований специалистов. Основные виды организации совместной деятельности учителя-логопеда и воспитателей в группах компенсирующей направленности: совместное изучение содержания программ ДОО и составление совместного плана работы, проведение открытых занятий, обсуждение результатов совместной работы, совместная подготовка к детским праздникам, разработка рекомендаций для родителей, проведение семинаров и консультаций, консультативное обследование детей с тяжелыми нарушениями речи. Основное отличие в работе педагогов в группах компенсирующей направленности: учитель-логопед предупреждает появление дефектов речи, корректирует имеющиеся речевые нарушения, проводит профилактику возникновения вторичных наслоений, а воспитатель под руководством

логопеда закрепляет полученные положительные результаты. Центральная позиция в коррекционно-образовательном процессе принадлежит логопеду.

Праздники и развлечения в детском саду – важная и нужная часть педагогического процесса; одна из стадий обучения, воспитания и развития детей. Тематика праздников и развлечений охватывает разные стороны речевого развития ребенка. Каждое мероприятие посвящено определенной лексической теме, уже изученной детьми. Мероприятия соответствуют периоду и сезону обучения, возрасту и уровню речевого развития детей.

Речевые праздники и развлечения – один из актуальных видов работы как дошкольных логопедических групп. Особенностью праздников и развлечений в группах детей с тяжелыми нарушениями речи является то, что они несут серьезную речевую нагрузку.

Целью данных мероприятий является развитие внимания к родному языку, его красоте и благозвучию, развитие познавательных интересов, лингвистического мышления, повышение уровня языкового развития детей.

Речевые праздники и развлечения проводятся в различных формах. В содержание праздника могут входить танцы, пение, художественное слово, инсценирование стихов и сказок, подвижные игры, игра на детских музыкальных инструментах.

При составлении сценариев педагоги подбирают материал таким образом, чтобы у каждого ребенка была возможность выступить на мероприятии и продемонстрировать свои успехи. Большую часть при подготовке праздников с детьми с нарушениями речи занимает индивидуальная работа, которая проводится учителем-логопедом. Она проводится в первую очередь с детьми с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи II, III уровней). Воспитатели по заданию логопеда закрепляют речевой материал для праздника.

Педагоги не должны начинать разучивать песни, стихотворения, инсценировки до тех пор, пока не будет проведена тщательная словарная работа и текст всех произведений станет понятен каждому ребенку.

В зависимости от уровня речевого развития детей, динамики коррекционной работы с ними, программа мероприятий в сравнении с программой детей старшего возраста массовых детских садов

значительно упрощается не только по содержанию, но и по объему. Например, для пятилетних детей с ОНР при подборе репертуара следует примерно ориентироваться на программу второй младшей – средней групп массового детского сада, особенно в первом полугодии.

В предварительную работу по подготовке к данным мероприятиям включается:

- проведение коррекционно-логопедической организованной образовательной деятельности по определенной лексической теме;

- разучивание с учителем-логопедом комплексов массажа, пальчиковой и дыхательной гимнастики, речевых упражнений с движениями, проведение репетиций, подбор речевого материала и подготовка игровых развивающих презентаций;

- чтение воспитателями произведений детской художественной литературы, повторение с детьми стихов, загадок, сценок;

- просмотр детьми тематических мультфильмов в детском саду и дома;

- оформление музыкального зала, заучивание стихов, загадок с детьми, роли сказочных персонажей, подготовка костюмов.

Для достижения цели исследования нами были разработаны сценарии речевых праздников и развлечений по сезонам для детей старшей логопедической группы: «Праздник осеннего урожая», «Новогодние приключения», «Пришла Весна», «Лето – чудесная пора!».

Список литературы

1. Демидова Г.Ю. Слов волшебное звучание. Речевые праздники для старших дошкольников. – М.: Сфера, 2016. – 64 с.

2. Морозова В.В. Взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями дошкольных образовательных организаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 96 с.

3. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи. с 3 до 7 лет) – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 240 с.

4. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. – СПб.: Питер, 2012. – 416 с.

5. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. Основы дошкольной логопедии. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.

*Неулыбина Н.А.,
Кряжевских Е.Г.*

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ПЯТИ-ШЕСТИ ЛЕТ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Главным возрастным периодом для подготовки человека к общению является дошкольный возраст, поскольку именно в этот период ребенок легче приобретает, долго сохраняет и удерживает сформированные навыки. Общение детей дошкольного возраста – важнейшая составляющая жизни ребенка, неотъемлемая часть процесса его социализации. Поэтому так необходимо внимание к организации общения дошкольников с недостатками речевого развития.

Объектом нашего исследования мы определили – развитие коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития. Предмет исследования – драматизация как средство развития коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития. В связи с обозначенным объектом и предметом цель нашего исследования – теоретическое обоснование возможностей использования драматизации в развитии коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- рассмотреть особенности развития коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития;
- изучить использование драматизации в развитии коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития;
- представить психолого-педагогическую характеристику детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития;
- описать педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития в драматизации;
- дать методические рекомендации педагогам по использованию драматизации в развитии коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития.

Педагог О.М. Макалаева предлагает следующую классификацию коммуникативных навыков; регуляционно-коммуникативных навыков; аффективно-коммуникативных навыков. Также существенный вклад в разработку теории коммуникативных навыков как фактора психологической готовности к школе внесла О.А. Крестьянинова. Она выделила следующие коммуникативные навыки: способность к конструктивному ведению диалога; адекватность ориентировки в коммуникативном пространстве; компетентность в моделировании акта межличностного взаимодействия.

Драматизация – это особые игры, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый. Игра – наиболее доступный для детей вид, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Игра-драматизация оказывает огромный эффект в развитии коммуникативных умений ребенка. В процессе игры-драматизации активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура и диалогическая речь, ее интонационный строй.

Воспитательные возможности игры-драматизации велики, так как она способствует развитию следующих коммуникативных способностей:

- становление психических процессов (внимание, восприятие, память, мышление, воображение);
- развитие речи (словарный запас, грамматический строй речи, совершенствуется звуковая культура речи, навыки связной речи, интонационная и выразительная речь);
- развитие эмоционально-волевой сферы (способность распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умение ставить себя на его место в различных ситуациях, выражать свое собственное отношение к добру и злу);
- формирование первичных социальных навыков поведения (доброта, дружба, честность, смелость);
- источник развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщение его к духовным ценностям (сочувствие, сопереживание);
- совершенствуется моторика, координация, плавность, переключаемость, целенаправленность движений;

- формируется представление о театре как об искусстве, появляется интерес к театрально-игровой игре;
- совершенствуются музыкальные способности при создании художественного слова.

В детской популяции наиболее многочисленную группу детей с недостатками речевого развития составляют, преимущественно, дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим недоразвитием. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами, вследствие дефектов восприятия произношения фонем.

В своей работе педагог может использовать следующие формы организации игры-драматизации:

- самостоятельная театрально-художественная игровая деятельность в повседневной жизни;
- совместная театрализованная деятельность взрослых и детей, театрализованная игра на праздниках и развлечениях;
- театрализованные игры-спектакли, мини-сценки с куклами, привлечение куклы-Петрушки.

На первом этапе внимание детей акцентируется на таких способах общения, как обращение по имени при высказывании, адресованном конкретному ребенку. На втором этапе игровые ситуации позволяют ребенку выражать свои желания, потребности, интересы. На завершающем этапе – организуются игровые ситуации. Затем проходит обучение детей правилам взаимодействия через различные виды театрализованной игры.

Работа по развитию коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития в процессе использования драматизации выстраивается согласно следующим этапам:

I этап – обучающий (репродуктивное воспроизведение). Цель – обогащение познавательного и эмоционального опыта по теме и идее произведения для театрализации. Задачи: расширение детских представлений о театральных профессиях и их роли в театре, развитие

и поддержание интереса к театрализованной деятельности; развитие умения детей воспринимать сказку и анализировать ее героев; вызвать у дошкольников желание осознанно и свободно высказывать суждения при обсуждении литературных произведений.

II – этап развивающий. Цель – развитие умений передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности. Задачи: учить передавать свое эмоциональное состояние; учить быть внимательным к чувствам и желаниям других людей; развивать способность понимать эмоциональное состояние, выражать его; развивать умение мысленно воспроизводить образ себе подобного через собственное видение человека.

III этап закрепляющий (творчество). Цель – развитие творчества ребенка в речевой, игровой и разных видах художественной деятельности в процессе освоения игровых позиций. Задачи: научить детей согласовывать замыслы; научить детей включаться в совместную игру-драматизацию при помощи педагога; осваивать игровые позиции; развивать умение самостоятельно организовывать игру-драматизацию; развивать способность проявлять творчество; Развивать умения планирования игры-драматизации.

Можно рекомендовать ежедневно включать игры-драматизации на развитие коммуникативных навыков с детьми с недостатками речевого развития в педагогический процесс, в процессе которых дети научаются сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и грамотно говорить.

Паныч Е.С.,

Кряжевских Е.Г.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ

1. Для кого: для логопедов дошкольных учреждений, воспитателей логопедических групп.

2. Для чего: рассказать про развитие связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и про то, как конструирование влияет на развитие связной диалогической речи.

3. Результат: доказать, что конструирование положительно влияет на развитие связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Цель – разработать систему коррекционных мероприятий по формированию навыков связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством конструирования.

Как достигаем цели: анализируем психолого-педагогическую литературу, изучаем особенности связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и анализируем полученные результаты, разрабатываем систему коррекционных мероприятий по формированию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством конструирования.

Предположим, что развитие связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством конструирования будет проходить успешнее, если:

4. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей с ОНР III уровня;

5. Использовать специальный комплекс коррекционных мероприятий по формированию связной диалогической речи в процессе конструирования.

Рассмотрим каждый пункт подробнее:

Изначально нами рассмотрена психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР, затем, изучена характеристика уровней общего недоразвития речи, а также выявлены особенности связной диалогической речи у старших дошкольников с ОНР, при рассмотрении данных пунктов мы выяснили, что в современном мире ребенок к 6 годам в норме должен овладевать всей системой родного языка: говорить связно, излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения, без труда пересказывать рассказы и сказки. Его словарный запас составляет от 4 до 5 тысяч слов. Иная картина наблюдается при ОНР, так у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения все это указывает на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

Рассмотрим второй пункт, в котором нами подобран и проанализирован диагностический материал у Левиной, Лисиной, В.П. Глухова, А.В. Чулковой, для изучения уровня развития связной диалогической речи, нами выбрана методика Анны Валентиновны Чулковой методика, является более эффективной, так как включает в себя несколько блоков заданий для оценки уровня диалогических умений, которые затрагивают все компоненты связной диалогической речи. «Изучение формирования связной диалогической речи у дошкольников с ОНР».

Исследование проводилось на базе частного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 139 ОАО «РЖД» по адресу г. Пермь ул. Красноводская, 5. В эксперименте приняло участие 5 детей в возрасте 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, из них 2 девочки и 3 мальчика.

В ходе исследования выявлено, что у 40 % – средний уровень сформированности диалогической речи; у 60 % – низкий уровень высокого уровня не выявлено.

В третьем пункте, разработан план коррекционных мероприятий, направленный на развитие связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня посредством конструирования. Конструктивная деятельность заключается в том, что она, как и игра, отвечает интересам и потребностям ребенка дошкольника.

Совместная конструктивная деятельность детей играет роль в воспитании первоначальных навыков работы в коллективе, так как дети, проявляют умение предварительно договариваться, распределять обязанности, отбирать материал, необходимый для выполнения постройки, планировать процесс их изготовления.

Созданные постройки из конструктора можно использовать в играх-театрализациях, в которых содержание, роли, игровые действия обусловлены сюжетом и содержанием того или иного литературного произведения, сказки. Выполняя постройку, дети создают объемное изображение, которое способствует лучшему запоминанию образа объекта. О постройке, которую сделал ребенок сам, он рассказывает охотнее, придумывает разные истории, во время постройки персонажа ребенок описывает своего героя, ведет диалог между сконструированными героями.

В работе представлен план мероприятий, рассчитанный на 19 занятий, которые направлены на овладение детьми навыков умения работать в коллективе, формулировки вопросов, умением быстро реагировать на них, вести расспрос, стимулированную беседу, дополнять, изменять реплики.

Занятия рассчитаны на 5 месяцев обучения, ноябрь – март. К каждому блоку занятий имеются методические рекомендации для педагога. В неделю проводится по одному занятию. В разработке плана, придерживались этапов обучения, описанных в методике А.В. Чулковой:

1. Овладение наиболее типичными фразами речевого этикета;
2. Овладение навыками формулировки вопросов, а также умением быстро реагировать на них;
3. Вести расспрос, стимулированную беседу, дополнять, изменять реплики;
4. Отработка диалогических навыков в ситуациях стимулированного общения.

В процессе обучения дети должны овладеть двумя видами речи: расспросом и беседой, что является основой для развития связной диалогической речи. Обучение осуществлялось на групповых занятиях продолжительностью 20–25 минут, один раз в неделю, в течение 5 месяцев, также при необходимости проводилась индивидуальная работа с детьми по закреплению пройденного материала.

Для определения эффективности проведенной работы, по разработанному комплексу мероприятий с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, проведено повторное исследование, в котором была использована методика А.В. Чулковой.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что из 100 % испытуемых, у 60 % – высокий уровень сформированности диалогической речи; у 40 % – средний уровень сформированности диалогической речи; у 0 % – низкий уровень сформированности диалогической речи, т.е., трое детей с общим недоразвитием речи из пятерых имеют высокий уровень сформированности диалогической речи, двое детей владеют навыками связной диалогической речи на среднем уровне и ноль детей на низком уровне сформированности навыков связной диалогической речи.

Контрольный эксперимент показал, что испытуемые улучшили свои навыки связной диалогической речи.

Таким образом, полученные данные в контрольном этапе эксперимента свидетельствуют о том, что проведенная коррекционная работа является эффективной и дает положительную динамику.

Результаты исследования показали, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР имеют особенности в развитии диалогической речи, которые следует учитывать при проведении диагностических и коррекционных мероприятий. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показали, что проведенная коррекционная работа была эффективна и дала положительную динамику уровня сформированности связной диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством конструирования.

Пермякова В.Ю.,

Гирилюк Т.Н.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ КОМПЛЕКСА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР «УЧИМСЯ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО, ИГРАЯ» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Известно, что игра возникает в раннем возрасте на основе манипуляций с предметами и подражания действиям взрослых. Уже в игре зарождаются элементы учебной деятельности, так как, отражая в действиях и речи жизнь окружающих людей, ребенок начинает эмоционально отзываться на нее, оперировать знаниями, уточнять и обогащать их, благодаря чему игра способствует развитию его познавательных процессов.

Дизартрия – одно из сложных распространенных речевых нарушений. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.

Для того чтобы понять, что такое дидактическая игра и чем она отличается от других видов игр, воспользуемся определением, данным А.И. Сорокиной: «Дидактическая игра – это познавательная игра, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей» [2].

Бондаренко А.К. выделяет три вида дидактических игр [1].

Игры с предметами. Дидактические игры с предметами проводятся с использованием реальных предметов и игрушек. В ходе данных игр дети приобретают умения сравнивать, классифицировать, находить сходства и отличия предметов. Они учатся складывать целое из частей, нанизывать предметы, выкладывать узоры из разнообразных форм. С помощью игрушек дети формируют умение определять цвет, форму, величину, материал, из которого сделана игрушка. Значимость игр с предметами заключается в том, что, благодаря им, дети узнают свойства предметов и их признаки, такие как: цвет, величина, форма, качество. Играя, дети выполняют задания, которые требуют сознательного запоминания количества и расположения предметов или нахождения отсутствующего предмета.

Настольно-печатные игры. Настольно-печатные игры представлены разнообразными видами: парные картинки, лото, домино. Различаются также и задачи, которые решаются с их помощью. Подбор картинок по парам. Самым простым заданием в данной игре является нахождение среди разных картинок двух абсолютно одинаковых. Далее игра становится более сложной: ребенка просят объединить картинки не только по внешним признакам, но и по смыслу: например, среди всех картинок два велосипеда, две груши. И велосипеды, и груши могут быть разными по форме и по цвету, но их объединяет, делает их похожими принадлежность к одному виду предметов.

Подбор картинок по общему признаку (классификация). В такой игре нужно уметь обобщать, находить общее между предметами. Например, в игре «Что растет в саду?» детей просят подобрать и объединить картинки, соотнося изображения растений с местом их произрастания.

Запоминание состава, количества и расположения картинок. Данные игры проводятся так же, как и с предметами. Например, в игре «Отгадай, какую картинку спрятали» детей просят запомнить, что

изображено на картинках, а затем определить, какую из них перевернули вниз рисунком.

Задачами такого вида игр является закрепление у детей знаний о количественном и порядковом счете, формирование пространственных представлений, умения составлять связный рассказ о содержании картинок и изменениях, произошедших с картинками.

Составление резных картинок и кубиков. Задачей этих игр является обучение детей логическому мышлению, развитию у них умения составлять целое из частей. Для того чтобы усложнить такие игры, можно увеличить количество частей или усложнить содержание сюжета картинок. Обычно, в младшей группе картинки разрезают на 2–4 части. Также важно отметить, что для проведения игр в младших группах на картинках изображается один предмет.

Описание-рассказ по картинке с показом действий, движений. В таких играх взрослый ставит задачу развивать не только речь детей, но также и воображение, и творчество. Для того чтобы участники отгадали, что изображено на картинке, ребенок часто прибегает к имитации движений.

Данные игры способствуют формированию таких ценных качеств личности ребенка, как способность перевоплощаться, творчески мыслить, для того чтобы подобрать нужный образ.

Словесные игры. В основе словесных игр лежат слова. В этих играх дети приобретают умения, опираясь на уже имеющиеся представления о предметах, углубляют знания о них, так как в этих играх им приходится использовать свои знания в новых связях и новых условиях. Дети, не опираясь на помощь взрослого, решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные для них признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам.

В младшей группе словесные игры направлены в основном на развитие речи, они способствуют формированию правильного звукопроизношения, уточнению, закреплению и активизации словаря, а также развитию правильной ориентировки в пространстве.

У любой дидактической игры, независимо от вида, есть структура, которая отличает ее от других видов игр и упражнений.

Прежде всего дидактическая игра должна содержать обучающую, дидактическую, задачу. В ходе игры при помощи определенных игровых

действий детьми решается эта задача. Как писала А.И. Сорокина: «Игровые действия составляют основу дидактической игры – без них невозможна сама игра. Они являются как бы рисунком сюжета игры» [2].

Также обязательным компонентом игры являются ее правила, с помощью которых педагог в процессе игры может управлять поведением детей.

Таким образом, в структуре дидактических игр обязательными элементами являются: обучающая, дидактическая, задача, игровые действия и правила.

В ходе исследования нами был разработан комплекс дидактических игр «Учимся говорить правильно, играя».

В логопедической работе по преодолению дизартрии у детей младшего дошкольного возраста с применением комплекса дидактических игр будет формироваться речевой слух, дыхание, голосообразование, звукоподражание, звукопроизношение. Игры способствуют развитию зрительного и слухового восприятия, внимания, пальчиковой моторики, подражательности, произвольной памяти и на простом речевом материале знакомят детей с разными образцами речи, данными логопедом. Четкие и строго упорядоченные правила воспитывают у детей дисциплинированность, собранность, выдержку.

В процессе усвоения активного поведения и правильной речи дети все реже прибегают к уже готовым речевым стереотипам, так как самостоятельное проведение игры требует от них и самостоятельных форм общения.

Некоторые игры комплекса имеют педагогическую цель – сформировать у детей правильную речь и дать им определенные знания. Такие игры способствуют обогащению словарного запаса, совершенствуют грамматический строй речи, психические и познавательные процессы. Также здесь присутствует ряд игр, которые направлены на развитие сообразительности. Применение в играх картинок формирует у детей умение классифицировать предметы и явления, развивает операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, что в свою очередь способствует развитию наглядно-образного мышления.

Многофункциональность дидактических игр позволяет применять их во всех направлениях и на всех этапах развития речи дошкольников. Дидактические игры могут проводиться логопедом со всей группой,

с подгруппой и индивидуально. Применение комплекса дидактических игр будет способствовать преодолению дизартрии у детей младшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

2. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.

Русинова О.С.,

Кряжевских Е.Г.

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ПЯТИ-ШЕСТИ ЛЕТ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время необходимо использовать все имеющиеся методы в педагогике для того, чтобы дети всесторонне развивались. Игры-драматизации способствуют организованности, сообразительности, развивается чувство коллективизма, активно развиваются коммуникативные навыки. В современных условиях актуальность данного вопроса возрастает. Часто лучший друг для современного ребенка – это телевизор или компьютер, а любимое занятие – просмотр мультиков или компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом.

Коммуникативное развитие детей дошкольного возраста предполагает выработку способности эффективного активного общения, а также совместной деятельности с людьми, создание, развитие навыков коммуникации.

Поэтому нами была определена цель исследования – это теоретическое обоснование возможностей использования драматизации в развитии коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития.

Для реализации поставленной цели мы определили ряд задач и решили их в ходе исследования. Во-первых, мы изучили возможность использования драматизации в развитии коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития. Во-вторых, рассмотрели особенности развития коммуникативных навыков у детей

пяти-шести лет с недостатками речевого развития. И в-третьих, мы описали педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей пяти-шести лет с недостатками речевого развития в драматизации.

Игры-драматизации помогают быстрее и эффективнее овладеть фразовой речью, так как в них ребенок стремится познать собственные возможности в перевоплощении, в поиске нового и в комбинациях знакомого.

В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие ребенка. И овладение коммуникативными навыками.

Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, ребенок активно развивает коммуникативные навыки.

У детей 5–6 лет с недостатками речевого развития наблюдается позднее начало речи. Возможность соучастия с другими детьми позволяет ребенку не заметить своего отставания. Опыт соучастия обогащает восприятие речи и эмоциональную жизнь. Вслед за эмоцией и действием приходит речь. Сначала совместно-распределенная с взрослым, затем – самостоятельная.

В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи.

Формирование связной речи является одной из важнейших задач работы с дошкольниками. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. Каждая из них имеет свои особенности.

Существуют разные приемы по формированию связной речи. Приведем несколько примеров это беседа с ребенком с использованием красочных картинок, выразительной интонации, мимики, жестов; чтение рассказов или сказок; беседа (диалог); составление описательного рассказа; составление рассказа по серии сюжетных картинок; составление рассказа по сюжетной картине; пересказ, а также самостоятельное составление рассказа.

Научить употреблять диалог как форму общения – вот центральная цель развития диалогической речи у старших дошкольников. Все реплики в диалоге связаны между собой. Отдельные

реплики в диалоге могут быть понятны только в единстве с другими репликами и с учетом ситуации, в которой протекает общение.

Диалогическое единство – сочетание реплик, связанных по правилам синтаксической зависимости.

Для развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста посредством драматизации мы представили примеры разных видов диалогических единств. Например:

«Вопрос – ответ»

- Ты пирог съел?

- Пирог, не я!

- А вкусный был?

- Очень!

«Сообщение – реакция на сообщение»

- Я медведя поймал!

- Так веди сюда.

- Не идет.

- Так сам иди.

- Да он меня не пускает!

«Побуждение – реакция на побуждение»

- Егор-Егор, укажи свой двор!

- А вот мой двор, голубой забор.

При анализе диалогического единства необходимо охарактеризовать соотношение входящих в него реплик, определить коммуникативные намерения говорящих и тип единства, рассмотреть основные средства связи объединяемых высказываний.

В дальнейшем планируем разработать систему по развитию коммуникативных навыков детей 5–6 лет с недостатками речевого развития через игры-драматизации. Которая будет состоять из трех блоков:

1. Блок. Информационно-аналитическое обеспечение мероприятий.

Задачи:

- сбор и анализ информации, анализ и совершенствование предметно-игровой деятельности;
- изучение передового педагогического опыта работы по развитию у детей 5–6 лет с недостатками речевого развития коммуникативных навыков;
- подбор методов педагогической диагностики детей;
- анализ результатов начальной диагностики;

- создание в группе предметно-игровой среды.

2. Блок. Работа с детьми.

Задачи:

- развитие у детей коммуникативных навыков через игры-драматизации;
- разработка мероприятий по развитию коммуникативных навыков у детей с недостатками речевого развития детей 5–6 лет посредством игр-драматизаций;
- создание картотеки игр-драматизаций, игровых упражнений на развитие коммуникативных умений и навыков, разработка моделей сюжетно-ролевых и режиссерских игр.

3. Блок. Работа с родителями.

Задачи:

- создание единого образовательного пространства «детский сад – семья» для формирования коммуникативных навыков у детей 5–6 лет с недостатками речевого развития;
- привлечение родителей к оформлению предметно-развивающей среды в ДОУ и дома;
- разработка консультативного материала для родителей.

Условиями успешного развития коммуникативных навыков детей 5–6 лет с недостатками речевого развития в игре-драматизации являются отбор сюжетов, которые отражают сложные коммуникативные ситуации, применение активных методов, включающие детей в ситуации сотрудничества, постепенное снижение руководящей роли педагога.

Саядян Т.А.,

Тадевоян Э.Р.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА INSERT В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИЕЙ

Статья посвящена важности чтения в процессе учебы и развитию психических функций, личности ребенка, а также нарушению чтения-дислексии. Представлен прием INSERT как инструмент для усвоения смысловой стороны чтения. Также в статье представлены результаты опроса среди логопедов и учителей младших классов об использовании

ими приема INSERT и о целесообразности применения этого приема в работе с детьми с семантической дислексией.

Чтение является одним из важнейших составляющих интеллектуального, психического и личностного развития ребенка, и поэтому ранние работы по развитию чтения очень важны в жизни ребенка. Читая, он знакомится с примерами художественной литературы, с грамотным изложением языка, с помощью чего расширяется и активизируется его словарный запас. Чтение имеет не только познавательную, но и воспитательную роль для ребенка [4].

Известно, что существуют дети, которые с трудом осваивают процесс чтения. Нарушения чтения обозначаются терминами дислексия и алексия. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [3].

Дислексия встречается довольно часто. Согласно данным исследователей разных стран, распространенность дислексии среди младших школьников составляет 3–25 %. Кстати, среди мальчиков она встречается 1,5–2 раза чаще [1].

Говоря о нарушениях чтения, подразумеваются трудности не только технические, но и смысловые. При трудностях технической стороны дети читают медленно, затрудняются соединять буквы, слоги, пропускают, или наоборот, вставляют буквы, слоги и т.д. Понятно, что наличие таких трудностей препятствует усвоению учебной программы. Говоря о нарушениях чтения, мы подразумеваем также трудности, связанные со смысловой стороной. Есть дети, которые умеют читать, но не понимают смысл прочитанного. Этот вид дислексии называется семантической дислексией. Она может проявляться на уровне слова, а также на уровне предложения и текста [2].

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что нарушения чтения всегда были в центре внимания многих исследователей. Однако, по сравнению с другими видами дислексии, семантическая дислексия относительно мало изучена.

Несмотря на то, что в настоящее время существует много методик преодоления семантической дислексии, но, в контексте изменений образовательной системы, важно пополнить эти методики новыми

педагогическими технологиями и приемами. Одним из таких приемов является прием INSERT, который малоизучен, но по данным многих практических специалистов, является эффективным инструментом в работе по усвоению смысловой стороны чтения. Отметим, что как показали наши исследования, научных статей об этом приеме очень мало.

Коротко представим прием INSERT. Он был создан американскими учеными Д. Воганом и Т. Эстесом, а в последующем был дополнен основателями технологии критического мышления Ч. Темплом, К. Мередитом и Дж. Стилем.

Термин INSERT является аббревиатурой и расшифровывается как интерактивная познавательная система эффективного чтения и мышления (I – interactive (интерактивная), N – noting (познавательная), S – system (система), E – effective (эффективного), R – reading (чтения), T – thinking (мышления)).

В таблице представлен прием INSERT.

Характеристика знаков приема INSERT

V	+	-	?
Записываются термины и понятия, которые знакомы ученику	Записываются термины и понятия, которые стали знакомы из текста	Записываются противоречия, т.е. то, что противоречит знаниям и убеждениям ученика	Перечисляются непонятные мысли, которые надо дополнительно объяснить

В начале исследовательской работы нами была поставлена задача изучить степень осведомленности логопедов и учителей приемом INSERT с целью обобщить и проанализировать имеющийся практический опыт.

С этой целью мы провели обследование по опроснику в ряде учреждений г. Еревана. В опросе участвовали 10 логопедов и 10 учителей.

Представим анализ данных опроса. Как мы и предполагали только 2 (20 %) логопедов из опрошенных были знакомы с приемом INSERT. Они представили метод как эффективную познавательную интерактивную систему чтения и понимания прочитанного, а также как технологию развития критического мышления, которую часто используют

как метод развития навыков чтения. Отметим также, что, несмотря на то, что большинство опрошенных логопедов были незнакомы с приемом INSERT, все изъявили желание познакомиться и использовать его в своей работе, особенно после того, как нами была представлена его сущность.

Один из логопедов, знакомый с приемом INSERT отметил, что использует прием в работе при семантической дислексии, другой отметил – что не использует. Нас интересовал вопрос какие преимущества и недостатки имеет прием в данной работе. На этот вопрос были получены следующие ответы: он интерактивен, способствует концентрации внимания на прочитанном и пониманию его смысла. Интересно, что логопеды не отметили его недостатков, однако посчитали необходимым отметить, что прием необходимо адаптировать к учащимся и использовать для конкретной возрастной группы и конкретной цели.

Согласно данным опроса учителей, отметим, что 60 % опрошенных были знакомы с приемом INSERT, однако под другими названиями. Они его охарактеризовали как метод таблиц, который можно использовать как дополнительный прием. Отметили также, что он помогает распознать предварительные знания ребенка о представляемом материале (при использовании знака v / знаю \wedge). Прием используется в обучении толкования и правописания слов, в укреплении знаний, получении новых, в аналитической работе, однако они также отметили, что прием используется не всегда.

В преимуществах были отмечены, что прием INSERT облегчает усвоение материала, помогает учащимся быть активными участниками процесса обучения, способствует развитию навыка самостоятельно работать с текстом. Он способствует укреплению знаний об изучаемом материале. При помощи приема производится рефлексивная (проверочная) работа: укрепление первоначальных и полученных знаний. Указывая на недостатки, учителя отметили следующее: он занимает много времени, не применим на каждом уроке, более эффективен при работе с малым количеством учащихся.

Таким образом, прием INSERT может быть рекомендован для дальнейшего изучения, выявления преимуществ и недостатков в работе с детьми с семантической дислексией, со стороны как логопедов, так и учителей младших классов.

Список литературы

1. Григорян А.Г. Результаты исследования по выявлению предрасположенности к дислексии // Проблемы специальной педагогики. – Ереван, 2014. – С. 58–65.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – СПб.: Союз, 2003. – 224 с.
3. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
4. Харазян Р. Армянский язык и методика обучения. – Ереван, ВМВ-ПРИНТ, 2016. – 84 с.

Симакова В.А.,

Герасимова О.И.

СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

На данный момент одной из важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи. Речь – одна из главных высших психических функций, благодаря которой человек выражает свои мысли и эмоции, самовыражается и входит в социум. Для того чтобы речь выполняла присущие ей функции, необходимо полноценное усвоение всех компонентов языковой системы: лексической, грамматической, фонетико-фонематической, которое начинается с первых лет жизни ребенка. С помощью речи, человек познает окружающий мир, передает свои знания и опыт другим людям [3].

В последнее время одним из самых часто встречающихся нарушений является общее недоразвитие речи, об этом говорят исследования ученых Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой и др., в которых сделан акцент на том, что у детей с данным нарушением речь является крайне бедной, что приводит к стойким нарушениям речевой деятельности, а также созданию серьезных проблем на пути их развития и обучения [3].

Уже в 50–60 годах прошлого столетия известный ученый Р.Е. Левина писала о важности работы с детьми с общим недоразвитием речи, выделяя три уровня общего недоразвития речи.

При данной речевой аномалии у детей наблюдается нарушение всех компонентов речевой системы при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Благодаря данным исследованиям было установлено, что общее недоразвитие речи негативно сказывается на развитии когнитивных и психических процессов ребенка [3].

У детей с общим недоразвитием речи II уровня самостоятельная речь не развивается, а главной особенностью является отсутствие мотивации к речевой деятельности. Прежде чем перейти к коррекционной работе, перед учителем-логопедом стоят следующие задачи: активизация речи ребенка, стимулирование и активизация речевой деятельности, обогащение активного и пассивного словаря. Поэтому при построении коррекционно-развивающей работы учителям-логопедам важно подбирать такие средства, которые могли бы активизировать речь детей, вызвать у них интерес, включить детей в речевую деятельность как со взрослыми, так и со сверстниками. Если учитель-логопед не будет мотивировать и побуждать ребенка к речевым высказываниям, то сроки возникновения звуков, слогов, слов и становления речи в целом будут сдвигаться, тем самым усугубляя дальнейшую коррекционную работу. При стимулировании речи параллельно идет процесс активизации высших психических процессов ребенка [3].

Основными целями логопедической работы с детьми, имеющими нарушения речи на начальных этапах являются: развитие речевой инициативы, создание мотивации к речевой деятельности одновременно с обогащением внутреннего и внешнего словарного запаса; формирование у ребенка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания (по началу – примитивного). Логопедическая работа с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня предусматривает коррекционное воздействие, как на речевую деятельность, так и на невербальные психические процессы, эмоционально-личностную сторону развития ребенка [3].

Большую роль в организации педагогического процесса играют средства работы, обеспечивающие всестороннее развитие детей с нарушениями в развитии. Правильно подобранные средства, методы и приемы стимулирования речевой деятельности детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня могут эффективно достигать результатов в коррекционно-развивающей работе [1].

В настоящее время в логопедической практике используется большое разнообразие средств, позволяющих стимулировать речь детей, в том числе детей с общим недоразвитием речи II уровня. Их разрабатывали такие ученые как, Н.В. Нищева, М.А. Полякова, И.А. Смирнова, Т.Б. Филичева и др. [3].

Они подбираются для коррекционной работы с учетом возраста, особенностей сложности нарушений и приоритетных видов деятельности детей. Такими видами деятельности у детей в среднем дошкольном возрасте является прежде всего игровая деятельность, разные виды игр.

Средства обучения – это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития [2].

В образовательной деятельности задачи стимулирования речи детей решаются всеми участниками образовательного процесса: воспитателями, логопедами, дефектологами, психологами. Они используют различные средства работы с детьми: практические, словесные и наглядные.

Дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, пальчиковые игры, хороводные игры, театральные игры, игры – сюрпризы, игры с правилами относятся к практическим средствам [1].

Дидактические игры как средство стимуляции речи используются педагогами дошкольного образования с детьми разного возраста. В ходе дидактических игр развивается и активизируется речь дошкольников: дети произносят звуки, слова, при этом расширяется словарный запас, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, а также она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания [4].

В процессе театральных игр во время проигрывания какой-либо сказки дети могут повторять звуки, слоги, слова за персонажем. Участвуя в театрализованных играх, дети пытаются отвечать на вопросы кукол, выполняют их просьбы, входят в образ, перевоплощаются в него. Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр дают возможность использовать их в целях всестороннего развития личности [4].

Также для стимулирования речи детей в педагогической практике используются сюжетно-ролевые игры, например, «Магазин», «Кухня», «Больница», «Парикмахерская». В ходе игры дети взаимодействуют друг с другом, включаются в речевую деятельность, повторяют какие-либо звуки, слоги, слова друг за другом [1].

Во время игры дети взаимодействуют между собой, пытаются повторять различные слова друг за другом. Также игровые упражнения снимают напряжение у детей, положительно влияют на их эмоциональный настрой [1].

Педагог является главным в подборе игры в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует и включает детей в совместную деятельность. С детьми используются как дидактические, так и подвижные и творческие игры, выбор которых определяется задачами и этапами коррекционно-логопедической работы, характером и структурой дефекта, возрастными особенностями и потребностями детей [4].

С помощью игровых методов педагоги дошкольного образования могут сделать любой учебный материал увлекательным, вызвать у детей интерес к усвоению знаний, активизировать речевую деятельность.

Н.В. Нищева также рекомендует использовать в логопедической работе различные игровые средства стимулирования речевой деятельности, например: хороводные игры с пением, подвижные игры, рассматривание картин и рассказывание по картинкам, театрализованные игры и игры-драматизации и т.д. [5]. На логопедических занятиях с использованием данных средств дети повторяют друг за другом звуки, слоги, слова, учатся общаться друг с другом и со взрослыми, что способствует совершенствованию разговорной речи, обогащению словарного запаса и в конечном итоге формированию коммуникативной функции речи и успешной социализации детей. Интересные, игровые занятия с детьми с общим недоразвитием речи II уровня оказывают положительное воздействие на речевое и познавательное развитие детей [3].

При использовании словесных средств обучения от педагогов требуется логическая последовательность и доказательность в объяснении, достоверность материала, образность и эмоциональность изложения, четкая и правильная речь. К данным средствам относятся:

рассказ, беседа, объяснение, указание. В логопедической работе при использовании словесного метода обучения важно учитывать возрастные особенности детей, структуру речевого дефекта, цели, задачи, этап коррекционного воздействия. Словесные средства сочетаются с наглядными и практическими в работе с детьми дошкольного возраста. При словесных средствах, например, во время беседы со взрослым дети могут пытаться задать вопрос, повторить за взрослым определенные слова, что способствует к активизации речевой деятельности детей [1].

К наглядным средствам относятся: наблюдение, экскурсии, рассматривание рисунков, игрушек, предметов, картин, макетов, демонстрация кинофильмов, прослушивание записей на пластинках, магнитофонных записей, а также показ образца задания, способа действия, от которых зависит качество усвоения знаний умений и навыков [4].

Наблюдение связано с применением картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений. Перечисленные пособия стимулируют детей к речевой деятельности. Прежде чем ребенок произнесет слово, педагог показывает игрушку, и называет ее, затем дает игрушку ребенку и просит повторить. С помощью наглядных методов у детей с ОНР II уровня активизируется речевая деятельность, а также формируются и расширяются представления об окружающей действительности, развивается познавательная деятельность, создается благоприятный эмоциональный фон для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми [4].

Также к средствам обучения и стимулирования речевой деятельности в дошкольном образовании относятся:

– печатные (учебники и учебные пособия, книги для чтения, хрестоматии, рабочие тетради, раздаточный материал и т.д.). Данные средства стимулирования используются учителем-логопедом, например, при чтении книг детям, в ходе которого дети начинают повторять какие-либо звуки, слоги, слова за ним;

– аудиовизуальные (слайды, слайд-фильмы, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях). При просмотре какого-либо обучающего видеофильма,

детей заинтересуют персонажи, за которыми они захотят повторить слова, подражать им.

– наглядные плоскостные (плакаты, различные карточки, предметные картинки, магнитные доски). Педагог будет показывать детям предметные картинки, называть их и просить, чтобы те повторили за ним. Важно, чтобы картинки были красочными, были похожи на натуральные предметы окружающего нас мира.

– демонстрационные (различные предметы, муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные). Педагог будет показывать предмет детям, называть его, описывать, рассказывать о нем, затем просить детей повторить название предмета, сначала, например, по слогам, в дальнейшем при многократном повторении выучить название предмета и проговаривать его целым словом [4].

Таким образом в педагогической практике используется большое разнообразие средств, которые позволяют сделать работу учителя-логопеда с детьми с общим недоразвитием речи II уровня более эффективной и результативной. Но так как игровая деятельность в дошкольном образовательном учреждении является первым условием развития речевых и познавательных процессов у детей, учителям-логопедам важно включить детей с общим недоразвитием речи II уровня в эту деятельность и активизировать речь ребенка. Наиболее успешным для активизации речи будут игровые средства, так как игра является ведущей деятельностью в среднем дошкольном возрасте. Дети в игре будут взаимодействовать друг с другом, а главное воспроизводить звуки, слоги, слова, и сам процесс будет для детей интересным и увлекательным.

Список литературы

1. Долженкова Л.В. Методы стимуляции речевого развития неговорящих детей [Электронный ресурс] // Интерактивное образование: электрон. журн. – 2014. – № 56. – С. 14–18. – URL: <http://io.nios.ru/articles2/57/12/metody-stimulyacii-rechevogo-razvitiya-negovoryashchih-detey>

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь [Электронный ресурс]: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2012. – 176 с. – URL: <https://www.twirpx.com/file/126213/>

3. Логопедия. Методическое наследие [Электронный ресурс]: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред.

Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 311 с. – URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/K6/M8/file/1.pdf>

4. Никитенко А.В., Фролова Е.А. Приемы активизации речевой деятельности у неговорящих [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 218–222. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7603/> (дата обращения: 12.05.2020).

5. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет). – СПб.: Детство-Пресс, 2013. – 624 с.

Старцева Е.В.,

Гончарова-Тверская О.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗРР С ПОМОЩЬЮ ОТРИСОВАННЫХ ВИДЕОРОЛИКОВ

Окружающий ребенка мир – мир динамичный. Узнавая особенности предметов и явлений, малыш обращает внимание на их взаимодействие, состояния, которые передаются в речи глаголами.

По мнению Ю.Д. Апресян, В.В. Виноградова, Л.С. Выгодского, А.А. Леонтьева, А.А. Шахматова, глагол является самой сложной лексической категорией русского языка.

Глагольные конструкции влияют на формирование речевого аппарата, но и в значительной степени оказывают положительное воздействие на становление нашего сознания, психики, а также на внутренний мир индивида.

Глагол содержит в себе метафизически богатую систему категорий, отражающих в языке реальную картину мира. В современной лингвистике ведущее место занимает исследование семантики предикатов как конституирующих единиц высказывания [4].

Об усвоении глагола можно сказать, что эта часть речи формируется у ребенка не сразу, а постепенно. Это связано с плавным развитием речи и прохождением каждого из этапов становления языка. По сравнению с существительными значения глаголов усвоить труднее, так как не все действия, которые они обозначают, можно

непосредственно наблюдать. Многие действия внешне похожи, но называются по-разному: мыть – чистить, причесываться – гладить и т.п. Не все дети с легкостью усваивают слова, которые обозначают действия, не часто встречающиеся в их жизни, такие как кукарекать, ворковать и т.п. Они часто путают слова, обозначающие внешне похожие действия: пришивать – вышивать, шить – вязать и т.п. Ребенку порой не удается выделить детали, отличающие эти действия друг от друга [3, 5].

Ранняя коррекция недостатков развития ребенка становится все более актуальной проблемой. Важнейшей причиной роста ее актуальности является высокий процент новорожденных с неблагополучным состоянием здоровья. Исходя из положения Л.С. Выготского о том, что первичное нарушение непосредственно вытекает из биологического характера болезни, можно предположить, что дети с осложненным медицинским анамнезом составляют резерв коррекционной работы логопедов, дефектологов, психологов.

Задержка речевого развития (ЗРР) у ребенка – это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 3 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи так же, как и другие, однако возрастные рамки значительно сдвинуты [1].

Задержка темпов речевого развития говорит о том, что у ребенка нарушен нормальный процесс усвоения элементарного словарного запаса. И мы, как специалисты, должны помочь, найти эффективный метод воздействия на таких детей.

При полном отсутствии словесных сочетаний словарь ребенка с задержкой речевого развития может включать до 100–150 слов, в основном существительных, произносимых с множеством звуковых и слоговых пропусков и перестановок. Необходимо стимулировать речевое развитие, обогащать словарный запас.

Есть особенности диагноза ЗРР, на которые нам хотелось обратить особое внимание.

1. В 3 года у ребенка отсутствует собственная речь, т.е. он может говорить, но то, что он произносит – это заученные фразы, которые он услышал из мультфильма или сказки. Речь развивается по подражанию, поэтому некоторые речевые нарушения (нечеткость произношения, заикание, нарушение темпа речи и т.д.) могут иметь в своей основе подражание.

2. Использование мимики и жестов как основных средств коммуникации. Ребенок не говорит, а показывает, что ему нужно и т.д.

3. Т.А. Датешидзе отмечает, что такие дети нередко бывают гиперактивны, расторможены, либо, наоборот, пассивны, инфантильны. Внимание у них произвольное, неустойчивое.

4. Часто дети с патологией речи моторно неловки, у них плохо развиты движения кисти, тонкие движения пальцев, к двум годам отсутствует «щипцовый» захват [2].

Исходя из этого, мы спроектировали свой метод по формированию предикативного словаря у детей с ЗРР.

Осуществлять воздействие мы будем, с помощью видеороликов. На них схематично будут показываться анимации-прорисовки различных действий. Дублировать то, что происходит на экране, будет голос за кадром. Действия мы целенаправленно берем бытовые, с которыми ребенок встречается каждый день. Для удобства они поделены в группы по ситуациям: прием пищи, сон, игра, купание, туалет и т.д. Главные герои действий – это мальчик или девочка.

Глаголы мы представляем как в положительной, так и в негативной интерпретации. Например, действие «сидеть». Чтобы ребенок воспринимал сразу два значения, мы ему покажем ролик, где рисуется картинка, как мальчик (девочка) сидит на стуле. Соответственно, голос продублирует: «Мальчик (девочка) сидит на стуле. Это правильно», появится на экране зеленая галочка. Затем мы покажем ролик, где мальчик (девочка) сидит в луже, голос будет говорить: «Мальчик (девочка) сидит в луже. Так делать нельзя», появится красный крестик.

Таким образом, мы подключаем несколько каналов воздействия на ребенка: слуховой и зрительный. Картинка будет анимирована, рисунок создается на глазах ребенка. Это позволяет привлечь и зафиксировать его внимание на продолжительное время. Движения на экране вызывают смену изображений, за которыми ребенок следит глазами. Голос дублирует действия, это повышает вероятность усвоения новой информации.

Мы сделали рисунки очень простыми, схематичными, ребенок может развивать свои художественные навыки. По видеоролику повторить изображение и в процессе попытаться проговаривать то, что он рисует.

Необходимо отметить, что использование компьютерных технологий при проведении работы с проблемными детьми носит полифункциональный характер.

Это значит, что происходит не только формирование глагольного словаря, но еще и развитие внимания, зрительно-моторной координации. Также развивается произвольная регуляция мелкой моторики.

Предлагаемая система коррекционной работы с детьми раннего возраста с диагнозом «Задержка речевого развития» стимулирует моторное, сенсорное, перцептивное, речевое развитие ребенка, позволяет постепенно, естественно пройти ступени речевого развития, сообразуясь с закономерностями формирования речевых категорий при онтогенезе.

Список литературы

1. Громова О.Е. Норма и задержка речевого развития у детей // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 66–69.

2. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. – СПб., 2004. – 128 с.

3. Захарова В.И., Абрамова Н.А. Особенности развития словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум: XI Международная студенческая научная конференция. – 2019. – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018017487>

4. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/leont/text.pdf>

5. Лямина Г.М. Речевое развитие ребенка раннего возраста: метод. пособие. – М.: Айрис-ПРЕСС, 2006. – 96 с.

Углицких З.А.,

Герасимова О.И.

ОСОБЕННОСТИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

В настоящее время вопрос преемственности становится все более актуальной проблемой дошкольного и основного образования. Преемственность с точки зрения дошкольного образовательного учреждения – это ориентация на требования школы, формирование тех

знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения детей в школе.

Одной из ведущих задач в развитии старших дошкольников в период подготовки их к школе, является развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук, т.е. развитие графомоторного навыка. По определению М.М. Безруких, графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения [3].

В исследованиях ученых отмечается, что у дошкольников с речевыми нарушениями, в силу своих особенностей когнитивного развития, затруднено формирование графомоторного навыка (А.К. Аксенова, Н.М. Барская, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Н.В. Новоторцева, М.М. Безруких, М.Н. Перова, К.В. Щербакова, Л.П. Уфимцева, Э.В. Якубовская и др.).

По мнению ряда ученых (Е.М. Мастюковой, Е.Н. Винарской и др.), число детей с дизартрией увеличивается с каждым годом. Очевидно, что успешное обучение и воспитание детей старшего дошкольного возраста с дизартрией является предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков и успешной адаптации в школе.

Проблемой изучения и преодоления дизартрических расстройств в разные годы занимались такие ученые, как О.О. Правдина, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Е.Ф. Архипова, Е.Ф. Соболевич, Г.В. Гуровец, Е.Н. Серебрякова, Л.В. Лопатина [5] и др. Специфику формирования двигательной сферы при дизартрии рассматривали Л.А. Данилова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Н.С. Симонова, И.А. Смирнова, Г.В. Чиркина и др. В ряде исследований подчеркивается существенное влияние пальцевой моторики рук на функционирование речевых зон коры головного мозга. Вместе с тем недоразвитие моторного праксиса, проявляющееся в нарушениях графомоторных навыков у детей с дизартрией.

Дизартрия у детей возникает вследствие органического поражения центральной нервной системы. Как следствие при дизартрии появляется нарушение двигательных механизмов, нарушается общая и мелкая моторика.

Графомоторный навык является одним из важнейших показателей готовности ребенка к школе. Однако процесс формирования данного навыка для детей с дизартрией особенно труден, так как данный навык объединяет в единую структуру деятельности все высшие психические

функции. Графомоторные навыки у детей с дизартрией отличаются незрелостью сложных произвольных форм зрительно-моторной координации, отмечается неправильная передача пространственного положения предметов, слабое развитие навыков соизмерения, соотнесения и расчета размеров, построение линий прерывистыми, неровными движениями [1].

Большинство детей с дизартрией не умеют правильно держать карандаш, ручку, правильно сидеть, не знают, как расположить бумагу на столе. Они отстают от сверстников в точности, ловкости и скорости движений, затрудняются в выполнении движений по подражанию. Мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках, задерживается развитие готовности руки к письму, поэтому часто такие дети долго не проявляют интерес к рисованию, аппликации, лепке и другим видам ручной деятельности.

Процесс развития графомоторных навыков затрагивает различные сферы умственной деятельности ребенка. Для владения письмом как графомоторным навыком, кроме сформированных временных и оптико-пространственных представлений, фонематического восприятия, необходим достаточный уровень развития двигательной сферы. Моторный компонент – базовый с точки зрения графических навыков, необходимых для успешного овладения грамотой. Изучением данного вопроса занимались Н.Н. Гуткина, М.М. Безруких, Л.А. Венгер, А.Р. Лурия и др. [3].

Одной из причин ежегодного увеличения процента детей, не готовых к обучению в школе, является незрелость мозговых структур, обеспечивающих развитие сенсомоторной координации движений, следствием чего может явиться недоразвитие графомоторного навыка [2].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития мелкой моторики, так как, именно к этому возрасту в основном заканчивается созревание соответствующих зон коры головного мозга и развитие мелких мышц кисти [4]. Поэтому крайне необходимо своевременно проводить диагностику по развитию мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительной памяти, зрительно-пространственного восприятия у дошкольников, а особенно у детей с речевыми нарушениями.

Методики Н.Н. Гуткиной «Домик», М.М. Безруких, Л.А. Венгера «Дорожки» дают возможность изучить основные психические функции и процессы, обеспечивающие формирование графомоторных навыков у старших дошкольников. Итоговые результаты данных методик

позволяют спрогнозировать вероятность возникновения трудностей в обучении детей, получить информацию, которая поможет определить уровень моторных и графических навыков, определить параметры, при выполнении которых у детей возникли трудности. В дальнейшем это поможет решить вопросы о необходимости, объеме и содержании коррекционной работы для повышения уровня графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

В практике работы чаще используются традиционные логопедические приемы. Недостаток упражнений, направленных на растяжение и на расслабление, приводит к дополнительному повышению тонуса пальцев рук у детей. Этой ситуации можно избежать, если учитывать принципы логопедической работы и особенности физиологического и психического развития анализаторных систем, как сенсорных, так и двигательных.

Научно-методические основы системы логопедической работы по формированию графомоторных навыков у дошкольников опираются, как на основные общедидактические принципы: научность, систематичность и последовательность, наглядность, доступность, прочность, воспитывающий характер обучения, активность и сознательность, индивидуальный подход, так и на принципы, вытекающие из специфики формирования графомоторных навыков письма. К таким принципам относятся: онтогенетический принцип, принцип поэтапного формирования навыка, комплексного подхода, ранней коррекционно-профилактической работы, системности в коррекционной работе, дифференцированного подхода к обучению, принцип учета ведущего вида деятельности и преемственности.

Работа по развитию графомоторных навыков у дошкольников осуществляется поэтапно, так как данный навык требует довольно сложной координации сенсомоторных процессов, оптимальной концентрации и распределения внимания. Вначале необходимо развивать у детей зрительное восприятие и зрительное внимание (обучение плавным движениям рук в заданном направлении с целью расслабления мышц кистей рук, формирование умения удерживать позу пальцев и кистей рук). Затем, совершенствовать ориентировку на листе бумаги (обучение выкладыванию изображений предметов на столе из плоских палочек, обучение ориентировке на плоскости). И на последнем этапе, формировать у детей базовые графические навыки (проведение прямых, непрерывных линий-дорожек, выкладыванию узоров из плоских

геометрических форм на столе, проведение линий по заданному контуру, обозначенному точками, штрих пунктирной линией, тонкой сплошной линией, обведение по контуру и штриховка простых геометрических форм). Следует принимать во внимание, что тренировку пальцев и обучение графическим навыкам следует осуществлять параллельно.

Для успешного освоения письма необходима систематическая специально организованная деятельность, включающая игры, упражнения и задания, направленные на развитие мелкой моторики руки ребенка с дизартрией, как в дошкольном образовательном учреждении, так и дома. Игры-упражнения учитывают эти особенности, дают детям возможность не испытывать усталости и не снижают интереса к занятиям в целом. Эти занятия полезны для развития мелких и точных движений рук, так как от задействованных мышц постоянно поступают импульсы в мозг, стимулируя центральную нервную систему и способствуя ее развитию. Игры-упражнения, необходимо совершенствовать и доводить с детьми до автоматизма. Таким образом, вырабатывается двигательный навык, что очень важно как в игровой, так и в учебной деятельности. Систематически используя специальные игры и упражнения для развития тонкой моторики, можно достичь положительных результатов в развитии кистевого, пальцевого праксиса и совершенствовании графомоторных навыков у детей с дизартрией.

Таким образом, в дошкольном возрасте, при благоприятных внешних условиях, дети могут овладеть большим количеством умений и навыков, необходимых для успешного усвоения письма в начальный период обучения в школе.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М., 2014. – 319 с.
2. Бадалян Л.О. Невропатология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2013. – 400 с.
3. Безруких М.М., Морозова Л. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет. – М., 1996. – 44 с.
4. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать. – Ярославль, 2005. – 192 с.
5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 192 с.

*Цветова О.А.,
Кряжевских Е.Г.*

РАЗВИТИЕ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ГЛОБАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

Успешное социальное, интеллектуальное и эмоциональное развитие ребенка невозможно без свободной коммуникации. Свободная коммуникация требует множества навыков. Речь – один из способов, которым мы передаем свои сообщения. Речь делится на экспрессивную (процесс высказывания) и импрессивную (процесс понимания). Импрессивная речь – или процесс осознания речевого высказывания (устного или письменного) – возникает с восприятия речевой информации (слуховой или зрительной), проходит фазу декодирования сообщения и завершается формированием общей смысловой схемы сообщения во внутренней речи. Для развития импрессивной речи ребенку младшего школьного возраста необходимо владеть навыком чтения. Ведь именно чтение развивает речевые функции, а через них воображение и мышление.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования поставил перед школой задачу освоения обучающимися умений полноценного чтения, что предполагает готовность школьников к решению таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание текста, поиск конкретной информации, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста, самоконтроль и др. Развитие осознанности чтения становится одной из наиболее актуальных задач современной школы. Развитие импрессивной речи с помощью обучения чтению детей с нарушением интеллекта – один из признаков общего развития познавательной деятельности ребенка. Процесс освоения чтения детьми с нарушением интеллекта протекает медленно, вызывает определенные трудности. По данным специалистов М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой и др., у умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, а это в свою очередь ведет к трудности понимания (осознания) прочитанного. Детей с умственной

отсталостью выделяют как отдельную категорию детей в образовательном процессе, методические разработки, обеспечивающие коррекционную направленность ее развития и обучения, практически отсутствуют. Вступившие в силу федеральные государственные стандарты (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вводят новый термин «базовые учебные действия», под этими действиями подразумевается, обеспечивающие на доступном уровне осознанное отношение умственно отсталых детей к обучению, проблема развития которых мало исследована, отсутствуют технологии обучения этим умениям. Особая потребность в подобных разработках возникает в области обучения чтению [1].

Общение – это очень важная составляющая жизни ребенка и то, насколько, он овладеет способами коммуникации, от этого и будет зависеть его успешность в его жизнедеятельности. Для детей с умственной отсталостью процесс общения протекает сложнее, так как существуют интеллектуальные барьеры для овладения социальным взаимодействием. Чтобы выразить собственные мысли и желания, многим детям необходимы альтернативные и дополнительные способы коммуникации (АДК). Одним из методов альтернативной дополнительной коммуникации является глобальное чтение. Глобальный метод обучения чтению, впервые начал использовать американский нейрофизиолог Гленн Доман. В институте Домана метод глобального чтения был разработан для лечения детей с интеллектуальными нарушениями. Метод глобального чтения развивает зрительное восприятие, память и импрессивную речь.

При изучении психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью выяснилось, что: игровая деятельность продолжает занимать первостепенное место, для них характерно узость зрительного восприятия, затруднено наглядно-образное мышление, наиболее развита зрительная память. Развитие отношения к учению у младших школьников протекает замедленно. Оно характеризуется неустойчивостью, изменяется под влиянием ситуации успеха или неуспеха, смены обстановки, степени контроля со стороны педагога. Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они

запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты.

Обучение чтению умственно отсталых детей – очень сложный процесс. Чтение не сводится к связыванию письменных знаков с соответствующими звуками, это сложный когнитивный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции. Процесс чтения включает в себя как фонетический процесс, так и семантический, т.е. понимание прочитанного, при этом перевод письменной речи в устную зависит от системы письменности, существенно отличаясь для алфавитной, логографической и идеографической письменности.

Методов обучения чтению всего три: фонемный, складовой и метод глобального чтения.

Фонемный метод (главная единица чтения – буква). Метод, по которому начинают обучаться все современные дети в большинстве случаев.

Складовой метод (единица чтения – гласная + согласная – метод обучения чтению по слогам).

Метод глобального чтения способ альтернативной дополнительной коммуникации, является одним из видов речевой деятельности и обеспечивает письменную форму общения. Зрительная память является сильной стороной детей с «особенностями развития». Она компенсирует им отсутствие или притупленность других органов восприятия. У детей с нарушениями интеллекта есть потрясающая способность воспринимать информацию целиком (глобально), поэтому метод глобального чтения наиболее актуален для них. Глобальное чтение помогает выяснить, насколько «неговорящий» ребенок понимает обращенную речь, дает толчок к развитию импрессивной речи, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь. Технология глобального чтения позволяет устранить устойчивые ошибки и другие трудности у детей при чтении.

В требованиях ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) основные задачи по предмету «Чтение» подразделяются на два варианта. Во втором варианте (умеренная и тяжелая умственная отсталость) задачами курса являются: обучение глобальному чтению в доступных ребенку пределах, развитие навыка понимания смысла узнаваемого слова; копирование с образца отдельных букв, слов или слогов; развитие предпосылок

к осмысленному чтению и письму; овладение чтением и письмом на доступном уровне [1].

Для младших школьников с умственной отсталостью метод обучения глобальному чтению будет наиболее интересен если он будет реализован в адаптированных настольных играх, в книгах с кармашками и других дидактических играх, тренирующих память и мышление.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2017. – 78 с.

Шутова И.Ю.,

Лазукова С.С.,

Герасимова О.И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» ФЗ-273, вступившему в силу 29.12.2012 года в п. 12 статьи 79 гл. 11 записано, что «Государство в лице уполномоченных им органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность» [5].

В настоящее время в рамках организации доступности и качества образования лицам с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях создается и реализуется система работы с педагогическими кадрами по подготовке их к работе с данной категорией детей. Большая часть внимания уделяется вопросам обучения воспитателей, узких специалистов на курсах и программах по направлению специальной педагогики. Однако, как показывает

педагогическая практика, несмотря на систематическое обучение, педагоги зачастую оказываются не готовыми к взаимодействию с детьми ОВЗ и семьями, имеющих таких детей. Это зачастую связано с трудностями в эмоциональном принятии такой категории и в отсутствии практических навыков в организации инклюзивного образования. Исследования в области изучения человеческих ресурсов, проведенных рядом научных и общественных организаций в 2019 и 2020 годах, показали, что в процессе коррекционно-образовательной деятельности у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, наблюдается эмоциональное и профессиональное выгорание, снижение уровня стрессоустойчивости, частая смена настроения, снижение внимания и памяти, может наблюдаться обострение хронических заболеваний. В процессе образовательной деятельности данные состояния педагогов могут привести не только к снижению качества организации образовательной процесса, но и к уходу специалистов из системы образования.

Увеличивающееся количество детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих образовательные учреждения, и необходимость постоянной и системной работы с данной категорией обучающихся приводят к раннему профессиональному и эмоциональному выгоранию специалистов и педагогов. Надо отметить, что данная проблема не является новой, однако в условиях изменяющихся требований к профессиональным и личным компетенциям педагогов, она приобретает новый формат [4].

Проблема «синдрома эмоционального выгорания» интересовала ученых, психологов, физиологов еще в 60-х годах прошлого столетия. Об этом говорят исследования известных отечественных ученых В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, Л.И. Анцыферовой, Т.В. Копыловой, С.Г. Никифорова и зарубежных авторов E. Aronson, A. Pines, P. Brill, M. Burisch, C. Maslach, S. Jackson, C. Cherniss [2].

Исследователи отмечают, что данный синдром приобретается человеком в процессе его профессиональной деятельности. «Синдром эмоционального выгорания» характеризуется по данным исследователей определенным стереотипом эмоциональных реакций и профессионального поведения [1].

Авторы указывают, что на формирование и развитие данного синдрома большое влияние оказывают внешние и внутренние факторы человека.

К внешним факторам, которые провоцируют выгорание у педагогов, можно отнести сложность и специфику профессиональной педагогической деятельности, характеризующейся высокой эмоциональной загруженностью и наличием большого числа эмоциональных раздражителей. Необходимость постоянного проявления сопереживания, сочувствия, а также высокая нравственная, социальная и правовая ответственность за жизнь и здоровье обучающихся, однополый состав коллектива, наличие конфликтов по вертикали и горизонтали, нервная обстановка приводят к тому, что педагоги начинают активно и бесконтрольно тратить свои ресурсы.

К внутренним факторам относят личностные качества человека. Здесь важен уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью и личной жизнью.

Перед руководителем и методической службой образовательного учреждения стоит важная задача создать условия для оказания психолого-педагогической поддержки педагогов, работающих с детьми ОВЗ.

Психолого-педагогическая поддержка понимается как содействие формированию личности, способной принять самостоятельное и осознанное решение о выборе жизненной и профессиональной стратегии, через реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении [2, 3].

Педагогическая поддержка может в себя включать следующие формы:

1. Обучение по направлениям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

2. Практикумы по развитию практических навыков работы с детьми данной категории.

3. Тренинги на формирования и развитие коммуникативных навыков, а также на сплочение педагогического коллектива и развитие умения организации эффективного взаимодействия всех служб образовательного учреждения в рамках образовательного процесса по реализации Адаптированных основных образовательных программ для детей ОВЗ.

4. Индивидуальные и групповые консультации по актуальным вопросам организации образовательного процесса с детьми ОВЗ.

Это могут быть другие формы педагогической поддержки с учетом приоритетного направления деятельности ОУ, его специфики, кадрового состава и материально-технических условий.

К реализации выше представленных форм рекомендуем привлекать специалистов, преподавателей вузов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, клинических психологов, коучей.

Психологическая поддержка может в себя включать:

1. Психологические тренинги на формирования и развитие стрессоустойчивости, мобильности, активности, тренинги личностного роста.

2. Психотерапевтические методы – арт-терапия, сказкотерапия, игротерапия, музыкатерапия и т.д.

Все формы психологической поддержки педагогам, работающим с детьми ОВЗ определяются и проводятся специалистами. Для этого привлекаются специалисты, имеющие специальную подготовку по данному направлению деятельности, психологи, тренеры, психотерапевты, арт-терапевты и т.д.

Важным условием, при котором будет организована система комплексной психолого-педагогической поддержки педагогов ОУ, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является изучение потребностей педагогов в оказании данной поддержки и актуальных проблем, стоящих перед ними в рамках образовательной деятельности с данной категорией детей.

Список литературы

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 104.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филин, 1996. – 472 с.

3. Краткий словарь по психологии / авт.-сост. Н.Н. Поддьяков; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 2011. – 431 с.

4. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» [Электронный ресурс]: подгот. Минтрудом России 15.09.2016. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/>

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

Юсупова А.А.,

Лизунова Л.Р.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ

Основа звучащей, выразительной и красивой речи – правильное речевое дыхание, обеспечивающее нормальное голосообразование и звукообразование, сохраняющее плавность и мелодичность речи. Дыхание является фундаментом жизни и здоровья человека.

Дошкольный возраст – определяющий период в формировании психического и физиологического здоровья ребенка. Произносить звуки, говорить выразительно, четко, плавно и соблюдать необходимые паузы ребенок может лишь с помощью правильного речевого дыхания. Правильное речевое дыхание является очень важной составляющей речевого акта.

Существует ряд речевых нарушений, при которых страдают разные компоненты речи, в том числе и речевое дыхание. Это приводит к серьезным произносительным сложностям, к таким нарушениям относится заикание.

В настоящее время среди речевых патологий заикание занимает особое место и считается одним из распространенных расстройств речи у детей.

Таким образом, возникает необходимость подбора правильных средств и методов, которые позволят осуществлять коррекционную работу по развитию речевого дыхания у детей на основе поддержания необходимой мотивации к логопедическим занятиям.

Вопросы развития дыхания при заикании отражены в работах Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой, Н.Н. Гончаровой, Т.Г. Шишковой и др. [1, 2].

Речевое дыхание, по мнению, Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой, представляет собой высококоординированный акт, во время которого дыхание и артикуляция строго соотносятся в процессе речевого высказывания. У заикающихся детей эта координация нередко нарушается даже в процессе плавной речи. Перед вступлением в речь заикающиеся делают недостаточный по объему вдох, что не обеспечивает целостного произнесения интонационно-смыслового отрезка сообщения. Нередко заикающиеся говорят на вдохе, либо

в фазе полного выдоха [1]. Дыхание у детей с данной речевой патологией имеет свои особенности. Оно поверхностное, верхнереберного типа, ритм неустойчив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке.

Помимо возможности появления судорожной активности в мышцах дыхательного аппарата, нарушение речевого дыхания у детей с заиканием выражается в следующих показателях:

- недостаточный объем выдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания;
- недостаточный объем вдоха перед произнесением речевого высказывания;
- укороченный речевой выдох;
- несформированность координаторных механизмов между речевым дыханием и фонацией.

Нарушение речевого дыхания порождает прерывистость, судорожность речи. Вдох может быть слишком коротким, как и выдох. У детей с заиканием в момент эмоционального возбуждения речевое дыхание становится аритмичным. Часто объема выдыхаемого воздуха не хватает на произношение целой фразы, речь прерывается, а в середине слова делается судорожный вдох. Часто заикающиеся говорят на вдохе или на задержанном дыхании. Неправильным считается дыхание, в процессе которого происходит подъем грудной клетки и втягивание живота на вдохе. Чаще всего у таких детей не сформирован диафрагмальный тип дыхания.

Для проведения исследования состояния дыхательной функции у детей дошкольного возраста с заиканием мы рекомендуем методику диагностики заикания Е.Д. Дмитриевой [4].

Анализ состояния дыхательной функции у заикающихся детей, по данным исследования Е.А. Лаюк показал, что у детей снижен объем воздуха в легких, а также не формируется диафрагмальный тип дыхания [5].

У детей с заиканием речевое дыхание нарушается при выполнении простых речевых задач и характеризуется:

- неправильным типом дыхания;
- малым объемом вдыхаемого воздуха;
- нерациональным использованием выдоха;

– отсутствием временных соотношений фазы выдоха и реализации артикуляторной программы высказывания, т.е. произнесении двух-четырехсловных фраз, состоящих из общеупотребительной лексики.

У обследованных детей с заиканием наблюдаются такие типы дыхания как: верхнереберный (ключичный), диафрагмальный, грудной типы дыхания, выдох ослаблен. Также для детей с заиканием характерны нарушения ритма дыхания.

Таким образом, выявленные нарушения позволили нам определить направления работы по формированию речевого дыхания у заикающихся детей.

За основу направлений логопедической работы по формированию правильного речевого дыхания с заикающимися детьми, нами была выбрана методика Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой [1].

Основываясь на данных методики Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой и экспериментального исследования мы предлагаем следующие этапы работы по формированию речевого дыхания:

1. Расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата (постановка диафрагмального типа дыхания).

2. Формирование длительного вдоха перед началом речевого высказывания.

3. Формирование длительного фонационного выдоха.

4. Формирование координаторных механизмов между речевым высказыванием и фонацией.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, она позволяет развивать психические функции ребенка, оптимально учитывает его психофизиологические особенности. Устранению заикания в игровой деятельности посвящены работы И.Г. Выгодской, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенской и др. [3].

В рамках данного исследования мы объединили направления логопедической работы, представленные в работах Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой и игровой подход на основе применения дыхательных тренажеров.

Это позволит с одной стороны, учитывать возрастные особенности и поддерживать мотивацию к логопедическим занятиям, а с другой стороны, способствует развитию речевого дыхания.

Упражнения в форме игры с использованием дыхательных тренажеров повышают интерес детей к дыхательным упражнениям, а значит и способствуют правильной и четкой речи.

Во избежание функциональной перегрузки деятельности дыхательного центра и состояния гипоксии у ребенка развитие дыхания необходимо проводить строго дозировано, трех-пяти активных выдохов вполне достаточно. Также дыхательные упражнения необходимо проводить в хорошо проветренном помещении, осуществлять занятия в свободной одежде, которая не стесняет движения.

Приведем примеры игровых тренажеров для развития дыхания у детей по теме «Весна».

1. Развитие диафрагмального типа дыхания. Для данного направления мы рекомендуем использовать тренажер «Лягушка». Целью его применения является формирование сознательного контроля над вдохом и выдохом при диафрагмальном типе дыхания.

Лягушка выполнена из цветной бумаги, состоит из 2 кругов (головы и туловища), двух пар лап, глаз. Для использования тренажера «Лягушка» ребенку необходимо лечь на спину, игрушка кладется на живот ребенку, далее логопед объясняет, что нужно дышать через нос так, чтобы на вдохе животик надувался и лягушка поднималась вверх, а на выдохе опускалась вниз. Данный тренажер позволяет формировать контроль за дыханием, так как когда ребенок вдыхает воздух носом при помощи диафрагмы, игрушка поднимается, и ребенок может ее видеть.

По данному направлению работы можно использовать различные объемные игрушки-тренажеры, выполненные методом оригами.

2. Развитие длительного ротового выдоха.

Для реализации данного направления работы могут использоваться такие тренажеры как: «Воздушный футбол», «Деревья», «Качели», «Бабочки». Мы предлагаем более подробно рассмотреть тренажер «Воздушный футбол».

Целью его использования является развитие целенаправленной воздушной струи в игровой форме. Тренажер включает в себя: ворота пластиковые (2 штуки), одноразовые трубочки, настольное футбольное поле, шар из легкого материала.

Ворота устанавливаются на расстоянии 30 см друг от друга. Шарик располагается посередине поля. В тренажер могут играть как

одновременно два участника, так и один. Если занятие проводится индивидуально, то ребенку предлагается сначала сделать спокойный вдох, а затем длительный целенаправленный выдох в трубочку. Дуть необходимо на шар, чтобы он попал, непосредственно, в футбольные ворота. Необходим контроль логопеда за направленностью выдоха и особенностями вдоха ребенка.

3. Развитие фонационного дыхания на основе речевых единиц.

Деятельность ребенка заключается в том, чтобы произносить различные протяжные звуки/слоги с использованием тренажеров (работу следует начинать с гласных звуков).

Целью их применения является формирование навыков распределения выдоха в процессе произнесения речевых единиц.

Рассмотрим тренажер «Путешествие лягушки». Тренажер состоит из игрового поля и плоской, заламинированной лягушки.

Речевой материал начинается от гласных звуков и заканчивается слогами. Для детей, которые уже умеют читать буквы / слоги будут написаны на самом игровом поле.

Ребенку нужно помочь лягушке добраться до реки, при этом прыгать можно только по камням. На игровом поле написаны буквы / слоги. Ребенок делает медленный вдох через рот и произносит определенные звуки / слоги, ведя лягушку по камням к реке. Речевой материал будет озвучен логопедом заранее. По мере правильного выполнения упражнения, дорожки усложняются.

Сделать тренажеры для работы с детьми, имеющими нарушения дыхания, совсем не сложно. А если связать тренажеры с лексическими темами, наиболее интересными детям, то они будут увлечены и замотивированы данными тренажерами, и достигнут больших успехов.

Таким образом, предложенное содержание логопедической работы с использованием игровых тренажеров позволяет формировать у детей контроль над дыханием диафрагмального типа, формировать длительный фиксированный выдох и применять его при произнесении речевого материала. Приведенные нами примеры игровых тренажеров позволяют решать задачи по развитию дыхания в логопедической работе, однако они являются дополнительным средством и необходимо проведение комплексной логопедической работы для развития речевого дыхания у детей с заиканием.

Список литературы

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Логопедия». – М., 2012. – 224 с.

2. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.

3. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игре. – М., 2013. – 176 с.

4. Дмитриева Е.Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств. – М., 2008. – 144 с.

5. Лаюк Е.А. Развитие дыхательной функции в структуре преодоления заикания у детей старшего дошкольного возраста: ВКР (на правах рукописи). – Пермь: ПГГПУ, 2013. – 68 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Научные руководители

Аюпова Е.Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной 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

Гончарова-Тверская О.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

Зеленина Н.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Ильина И.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Карапетян Л.Г., старший преподаватель, кафедры специальной педагогики и психологии Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Армения

Коломийченко Л.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Кряжевских Е.Г., старший преподаватель кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

Лазукова С.С., ассистент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

Лестова Н.Л., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Лизунова Л.Р., кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь

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

Одиноква Н.А., доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Пикулева Л.К., кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

Прокументик О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Тадевосян Э.Р., кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры логопедии и восстановительной терапии, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения

Токаева Т.Э., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Хохрякова Ю.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь

Хабарова Л.П., старший преподаватель, Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. И.А. Куратова, г. Сыктывкар

Авторы курсовых и выпускных квалификационных работ

Акулова Т.А., магистратура, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 2 курс, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

Белоусова А.А., магистратура, профиль «Дошкольная логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Бородкина С.С., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Бучельникова Ю.О., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и Дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Вечерковская М.Ф., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Власова Н.С., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Воробьева Л.Г., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Воронова А.Н., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Воронцова А.И., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Гааб А.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Галушина Т.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Глухова Т.М., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Горяева В.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Гусенцова О.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Драчева Н.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Дружинина Н.Ю., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Елманова Д.Э., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Жекова А.И., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Зайтова Э.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Зайцева К.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Залялова Л.Р., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Зубкова М.О., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ивашова Г.Д., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ильясова Ю.Р., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ишмухаметова О.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Казанцева А.Д., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Казанцева А.С., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Камынина А.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Канзылова И.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Карнаухова А.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Клычкова А.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ковыляева Е.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Ковязина С.Е., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Колосова В.О., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Копытина Е.В., магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Корионова М.С., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Косых Т.М., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Кочергина И.Л., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Леонова А.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Лоскутова Е.А., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Лузина М.М., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Мардамшина Д.В., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Мирясова Е.М., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Наговицина Е.В., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Невмержицкая Ю.А., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Неулыбина Н.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Паныч Е.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Пермякова В.Ю., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Пипунырова Ю.Д., бакалавриат, профиль «Специальное дошкольное образование», ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова», г. Сыктывкар

Пономарёва Г.Н., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Протасова П.С., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Расторгуева Е.В., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Рыжова О.И., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Русинова О.С., бакалавриат, профиль «Логопедия», 3 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Саядян Т.А., магистратура, профиль «Логопедия», 2 курс, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения

Сентемова Е.Ю., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Симакова В.А., магистратура, профиль «Дошкольная логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Старцева Е.В., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Стенникова С.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Токарева Н.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Углицких З.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Хачатрян С.Г., магистратура, профиль «Специальная психология», 2 курс, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения

Хрулева Л.А., бакалавриат, профиль «Дошкольное образование и дополнительное образование», 5 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Цветова О.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Чалова А.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Чистякова А.В., магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Швецова Н.Н., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Шутова И.Ю., магистратура, профиль «Дошкольная логопедия», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Щеколдина С.В., магистратура, профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», 2 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Щербакова А.С., магистратура, профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании», 1 курс, ПГГПУ, г. Пермь

Юсупкулова Э.В., бакалавриат, профиль «Дошкольная дефектология», 4 курс, ПГГПУ, г. Пермь.

Юсупова А.А., бакалавриат, профиль «Логопедия», 4 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 (с международным участием)
студенческой научно-практической конференции (заочной)
«Детство в современном мире – 2021»
(19–20 мая 2021 г.)

Выпуск 9

Редакционная коллегия:
Коломийченко Людмила Владимировна
(ответственный за выпуск);
Ворошнина Ольга Руховна;
Гончарова-Тверская Ольга Николаевна

Издается в авторской редакции

Технический редактор – *О.В. Вязова*
Редактор электронных изданий – *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 26/21
Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.
Рекомендовано к использованию 06.09.2021

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